أصـــول التربيـــة

الدكتور

إبراهيم عصمت مطاوع

كلية التربية - جامعة طنطا

١٤١٥ هـ - ١٩٩٥م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي

الإدارة : ٩٤ عباس العقاد - مدينة نصر

ت : ٢٧٥٢٧٩٤ - ٢٧٥٢٩٨٤

٣٧٠,١٩ إبراهيم عصمت مطاوع.
إ ب ا ص أصول التربية / إبراهيم عصمت مطاوع. ـ ط ٧، جديدة ومنقحة. ـ القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٥.
٢٩٢ ص؛ ٢٤سم.
ببليوجرافية: ص٢٤٤ ـ ٢٤٩.
يشتمل على ملاحق.
يشتمل على ثبت بالمصطلحات إنجليزى ـ عربى.
تدمك: ٧ ـ ٠٧٢٩ ـ ١٠ ـ ٩٧٧.
١ ـ الإجتماع التربوى، علم. أ ـ العنوان.

الإخراج الفنى : محمد عبد الحكيم

الإهداء

- إلى من تعلمت منهم

فأخذت عنهم وما أكثره

- وإلى من تعلموا منى

فأخذوا عنى وما أقلـه

- وإلى أمى الحاجة الراحلة نجية

- وإلى زوجتى الحاجة الراحلة جمال

- وإلى ابنتى فادية وحفيدتى منة الله وزياد

- وإلى ابنى عمر وحفيدتى مريم.

- وإلى ابنتى نادية ودينا

- وإلى شقيقى د. محمد وحرمه مايسة

- وإلى مها وماجدة أولاد أخى وياسمين

أهديهم جميعاً هذا الكتاب

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة السابعة

هذه الطبعة من كتاب أصول التربية هى طبعة جديدة ومنقحة. ولقد أسعدنى غاية السعادة أن لقى الكتاب بجميع طبعاته هذا التشجيع والإقبال من القراء والطلاب فى مصر وفى معظم الدول العربية.

وبحمد الله نفدت جميع هذه الطبعات وظهرت الحاجة إلى أن تظهر هذه الطبعة ونحن نستشرف عام ١٩٩٥.

وفكرة الكتاب أصلا ظهرت منذ كنت أستاذاً وعميداً لكليتى التربية بالمنيا وأسيوط فى أعوام ٦٥، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ١٩٦٩ ميلادية حيث كنت أحاضر لأبنائى الطلاب فى مدرجات كليتى التربية بالمنيا وأسيوط فى ذلك الوقت. وقد كانت هذه المحاضرات عبارة عن عدة بطاقات متفرقة كنت أدون فيها الأفكار الرئيسية التى أقوم بتحضيرها لإلقائها لطلاب الليسانس والبكالوريوس.

وقد وجدت بعد عدد من السنوات تصل إلى ١٤ عاما أن هذه البطاقات والمذكرات والتسجيلات الصوتية يمكن أن تكون أساسا صالحا لوضعها فى صورة كتاب يحوى بين دفتيه الجهد التراكمى لهذه السنوات الجامعية من التطوير والتجديد فى هذه المحاضرات. وقد استغرقت عملية الترتيب والتجديد وقتا وجهدا زائدين.

والكتاب كما نرى منذ طبعته الأولى وحتى الطبعة الحالية السابعة يغطى البعد الزمانى والبعد المكانى للتربية وفكرة أن التربية عملية اجتماعية بالدرجة الأولى.

ويتناول الفصل الثانى قضية المفاهيم التربوية قديما وحديثا بدءا من مفهوم إعداد العقل السليم فى الجسم السليم، وحفظ التراث الثقافى ونقله من جيل إلى جيل، وتكيف الفرد مع المجتمع، واستغلال وتوجيه الذكاء الإنسانى، والتربية كعملية إنتاجية لها عائد مردود ومحسوب، والتربية كخبرة تؤدى إلى مزيد من كسب الخبرة، وكتنمية لجوانب الشخصية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة وانتهاء باعتبار التربية عملية إدارية أى تسيير وتيسير للعملية التربوية.

وقد عالج الفصل الثالث أنواع الفلسفات والمدارس التربوية من المدرسة التقليدية إلى المدرسة التقدمية ثم مدرسة المجتمع.

وغطى الفصل الرابع ميدان اقتصاديات التعليم والربط بين الهيكل التعليمى والهيكل الوظائفى والمدخلات والمخرجات التعليمية.

وتناول الفصل الخامس الأصول الأخلاقية للتربية ونظرة مختلف العلماء للعملية التربوية من الوجهة الأخلاقية.

وعالج الفصل السادس سمات التاريخ المعاصر والأصول الفكرية للتربية وخطوات التفكير العلمى ونظريات التعليم والقدرات العقلية.

كما عالج الفصل السابع الزاوية الجمالية للتربية وعلاقة الفن بالجمال والعلم والتربية الجمالية.

ثم تناول الفصل الثامن دور الإدارة فى العملية التعليمية ودور المعلم فى الإدارة التعليمية.

ثم ناقش الفصل التاسع التطورات الاقتصادية والاجتماعية وأثرها فى التربية.

وقد وجدت إتماما للفائدة أن أضمن الكتاب بعض الملاحق الهامة أولها يشمل توصيات إحدى ندوات عمداء كليات التربية بالعالم العربى، وثانيها يشمل توصيات بالنسبة لموضوع التربية البيئية وإعداد المعلم، وثالثها يتحدث بالتفصيل عن ميثاق شرف المعلم العربى، ورابعها يحوى بعض المصطلحات التربوية الواردة فى الكتاب باللغة العربية ونظيرها باللغة الإنجليزية.

وأسأل الله أن يستمر لهذا الكتاب نفعه.

والخير أردت وعلى الله قصد السبيل.

بسم الله الرحمن الرحيم

هذا الكتاب يتناول أساسيات التربية وهو محصلة محاضرات بدأتها فى الواقع منذ كنت أستاذاً بكليتى التربية بالمنيا وأسيوط فى الفترة من ١٩٦٩/٦٥ ثم أستاذاً وعميداً لكليات التربية بطنطا وشبين الكوم وكفر الشيخ فى الفترة من ١٩٦٩ حتى الآن.

ويشكل الكتاب محاضرات لطلاب الليسانس والبكالوريوس بكليات التربية هذه وقد كانت فى صورة مذكرات فى أول الأمر وبعد هذه السنوات العديدة وجدت أن هذه المحاضرات يمكن أن تظهر فى صورة كتاب يمكن لى أن أطمئن إليه من الوجهة العلمية وهكذا ظهر هذا الكتاب فى صورته الحالية.

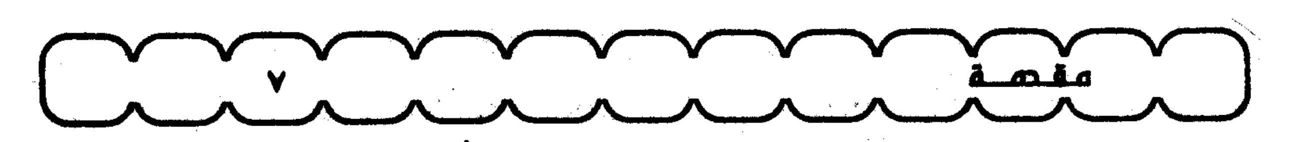
ولو أطلقت العنان لنفسى لما ظهر هذا الكتاب لأننى دائما أدفع بكتبى إلى المطبعة اتقاء لأى تأجيل جديد فى طبعها ولفرط حرصى للوصول إلى أكثر قدر ممكن من الدقة العالية؛ ولهذا فإن هذا الكتاب صدر بعد محاضرات تصل إلى ١٤ عاماً. (الطبعة الأولى عام ١٩٧٩).

ويتناول الكتاب فى أساسيات التربية المفهوم الجغرافى والتاريخى للتربية والمفاهيم المختلفة للتربية قديماً وحديثاً حتى نصل إلى المفهوم الشامل الخاص باعتبارها عملية تنمية للشخصية المتكاملة والمتوازنة.

ويتناول الكتاب أيضاً التطورات الاقتصادية والاجتماعية وعلاقتها بالتربية والتعليم الطبقى والتعليم الذى يذيب الفوارق بين الطبقات وصورة التعليم فى تطوره المستمر. وناقش الكتاب الأساس الاقتصادى للتربية وربط التعليم بالقوى العاملة والترابط بين الهيكل التعليمى والهيكل الوظائفى.

وناقش أيضاً الأساس الأخلاقى للتربية والأساس الفكرى والأساس الإدارى للتربية وتعرض للمدرسة الثانوية الشاملة.

كما تعرض الكتاب لآداب المهنة ودستورها الأخلاقى. وتعرض لنتائج المؤتمرات السابقة على المستوى العربى وأهم توصياتها فيما يتعلق بإعداد المعلم والدراسات العليا التربوية.



ويهدف الكتاب فى مجمله وتفاصيله إلى صقل شخصية طالب الليسانس والبكالوريوس قبل تخرجه وإتقانه المعلومات والخبرات والمهارات والمفاهيم والقيم والاتجاهات الأساسية فى التربية التى تلزمه لمزاولة مهنته والنزول فى معترك الحياة العملية، وينفع طلاب الدبلوم العام الذين يتخرجون من كليات غير تربوية.

والله أسأل أن يكون فى هذا الكتاب نفع.

والخير أردت وعلى الله قصد السبيل.

شاطئ الفردوس العجمى الإسكندرية

١٩٩٤/٨/١

أ. د. إبراهيم عصمت مطاوع
أستاذ ورئيس قسم التربية وعميد كليتى التربية بطنطا
وكفر الشيخ (جامعة طنطا) سابقا

الفصل الأول

التربية وأصول التربية

نود أن نؤكد هنا على مبدأين، وكلاهما نابع من تصور أساسى وهو أن التربية لا تتم ولا تنشأ فى فراغ، والمبدآن هما

١ ـ أن التربية تتم فى زمان ومكان معينين

٢ ـ أن التربية لها صلتها بالعلوم الأخرى.

وفيما يلى نشرح هذه المعانى:

أولا: التربية عملية اجتماعية، وهى تختلف من مجتمع لآخر، حسب طبيعة المجتمع والقوى الثقافية المؤثرة فيه، بالإضافة إلى القيم الروحية والفلسفية، التى يعيش على أساسها، ومعنى ذلك بطريقة أخرى أن التربية تشتق أهدافها وتصوغ نفسها حسب وطبق أهداف المجتمع والتى تصوغها فلسفته. ولقد سلك الإنسان طريقه بصعوبة بالغة، وبمشقة وجهد، منذ أن وجد على سطح الأرض بسيطا إلى أن وصل إلى حضارته الحالية، ويمكن أن نصف هذا الطريق بأنه عملية حضارية استغرقت وقتاً طويلا جداً من الزمن، وفى هذه الفترة تعلم الإنسان كيف يتكيف للطبيعة ومعها، وكيف يسخرها ويستغلها فى خدمته، وبهذا استطاع هذا المخلوق أن يكون رصيداً معرفيا هائلا، وبتقدمه فى طريق الحضارة؛ تقدمت الأفكار المتصلة بالتربية، وبوضعه هذه الأفكار موضع التطبيق والتنفيذ أمكن أن يحقق التقدم الحضارى الهائل، وبالتالى تطورت حياته من حياة بسيطة سهلة إلى حياة متطورة معقدة.

وإذا أخذنا فى الاعتبار أن التربية تعنى التنمية، فإن معنى هذا أن التربية لا تمارس فى فراغ بل تطبق على حقائق، ويستلزم ذلك أمرين:

١ ـ أنها تبدأ مع بداية حياة الإنسان على الأرض، إذ أن الطفل حين يولد يعانى عجزاً لا مثيل له لدى أى وليد فى المستويات الحيوانية، وهذا العجز له دلالة هامة جداً، إذ يعنى:

أولا: أن الطفل يظل فترة طويلة بحاجة شديدة إلى استمرار عناية البالغين الكبار به لاستمرار بقائه.

ثانيا: أنه يلقى فرصة للتعليم، نتيجة احتكاكه بالكبار البالغين لا تتاح لغيره من المخلوقات.

ثالثاً: أنه بحكم طبيعة العضوية التى لها درجة كبيرة من عدم التحديد الفطرى، أكثر استعداداً لتشكيل نشاطه فى قوالب متنوعة.

رابعاً: أنه مضطر إلى أن ينمى وسائل التعبير والطلب بدرجة تتناسب مع شدة احتياجه إلى مساعدة الآخرين، وشدة حاجاته، وتستمر هذه العلاقة مع البالغين الذين يمثلون المجتمع، طوال حياته، وتعنى هذه العلاقة فى الدرجة الأولى احتكاكاً وتفاعلا يؤديان إلى تعديل فى السلوك على نحو من الأنحاء، وهذا التعديل ينتج عن تربية.

٢ ـ أنها تكون فى مجتمع معين له ثقافته وفلسفته التى توجه حياته، هذه الحياة تحكمها مجموعة من القواعد والمعايير؛ تعتبر جزءاً من ثقافة هذا المجتمع، والتى تقوم بوظيفة تنظيم السلوك البشرى وتحوله أعمالا هادفة ولازمة وضرورية للنظام الاجتماعى، الذى يعيش الإنسان فى كنفه وفى ظله، ودور التربية المنشود لا يتحقق إلاحين تزود الأفراد تبعاً لأعمارهم وقدراتهم، ومستويات نضجهم بالمواقف التى تنمى العقلية الابتكارية التى تمكنهم من اكتشاف آفاق جديدة تنهض بواقعهم، إذ أنه من طبيعة الإنسان العمل والتجريب، ليخرج بأفكار ومفاهيم وافتراضات جديدة تفيد مجتمعه الذى يعيش فيه.

وقد توصل الإنسان فكرياً إلى افتراضات أساسية لضبط السير العام فى المجتمع، وذلك من خلال تجاربه ومواقفه الحياتية، تتلخص فيما يلى:

ـ طبيعة العالم، الذى عاش فيه، كيف وجد؟ وكيف خلق؟ وهذه من الافتراضات الأساسية، لضمان حصوله على الغذاء والمأوى والأمن اللازم لبقائه العضوى.

ـ مكانه فى هذا العالم، وعلاقته بالقوة أو بالقوى التى تتحكم فيه، وفى هذا العالم الذى يعيش فيه ويتغذى منه ويحتمى فيه.

ـ علاقته كفرد بزملائه ممن يعيشون معه ومن يتعامل معهم، والحياة الاجتماعية التى يحيونها، وما فى هذا من واجبات عليه، وحقوق له.

ـ الطبيعة البشرية، صورة النفس، وماذا يدفع الفرد إلى هذا السلوك أو ذاك، ماذا يدفعه إلى عمل ما؟

وقد أدت هذه الافتراضات الأربعة إلى تكوين إطار من المعتقدات عن الطبيعة وعن الإنسان فى ضوء ما استطاع أن يضفيه الإنسان من معانى على الأحداث، وعلى سلوك غيره، ومن ثم بدأ الإنسان الفرد يشكل ويفسر نفسه وسلوكه لا لغيره فقط، بل لنفسه أيضاً.

وهذه الجوانب هى التى تشكل فكر وثقافة وفلسفة المجتمع؛ واللغة التى تترجم هذا وتحيله إلى واقع هى التربية ولا شىء غيرها، والفكر التربوى فى أى مجتمع يتشكل طبقاً لهذه الافتراضات، وهى بالتالى تعكس ما وصل إليه المجتمع من حضارة ورقى فكلما تقدمت الحضارة، تعقدت الحياة وتعقدت معها شئون التربية وأصبح لتنظيمها أهمية اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية.

وعلى كُلٍّ فإن التربية ليست إلا للحياة الكلية للمجتمع والأفراد الذين يعيشون فيه، منظوراً إليه من وجهة نظر معينة، لإمكانيات النمو بالنسبة للأفراد وأهداف التطور بالنسبة للمجتمع، والأمر كذلك، فالنظام الاجتماعى له تأثيره الواضح على التربية، بكل ما تعنيه الكلمة، فمؤسسات التربية توجد فى مواقف اجتماعية، ومن هذه المواقف تستمدكثيراً من توجيهاتها وأساليب العمل بها، وقد يكون هذا مفروضاً أحياناً، ولكن الصورة الغالبة تشير إلى أن الاستمرار لهذه التوجيهات والتعليمات غالباً ما ينبع من التقاليد والعادات، وما يلاحظ لدى أعضاء الجماعات الاجتماعية من أنماط سلوكية.

وأياً كان الأمر، فإن الأفكار والمعتقدات الرئيسية المتعارف عليها اجتماعياً وأساليب العمل وغيرذلك من الخصائص التى تميز طريقة الحياة، تعد منبعاً رئيسيا للفكر التربوى.

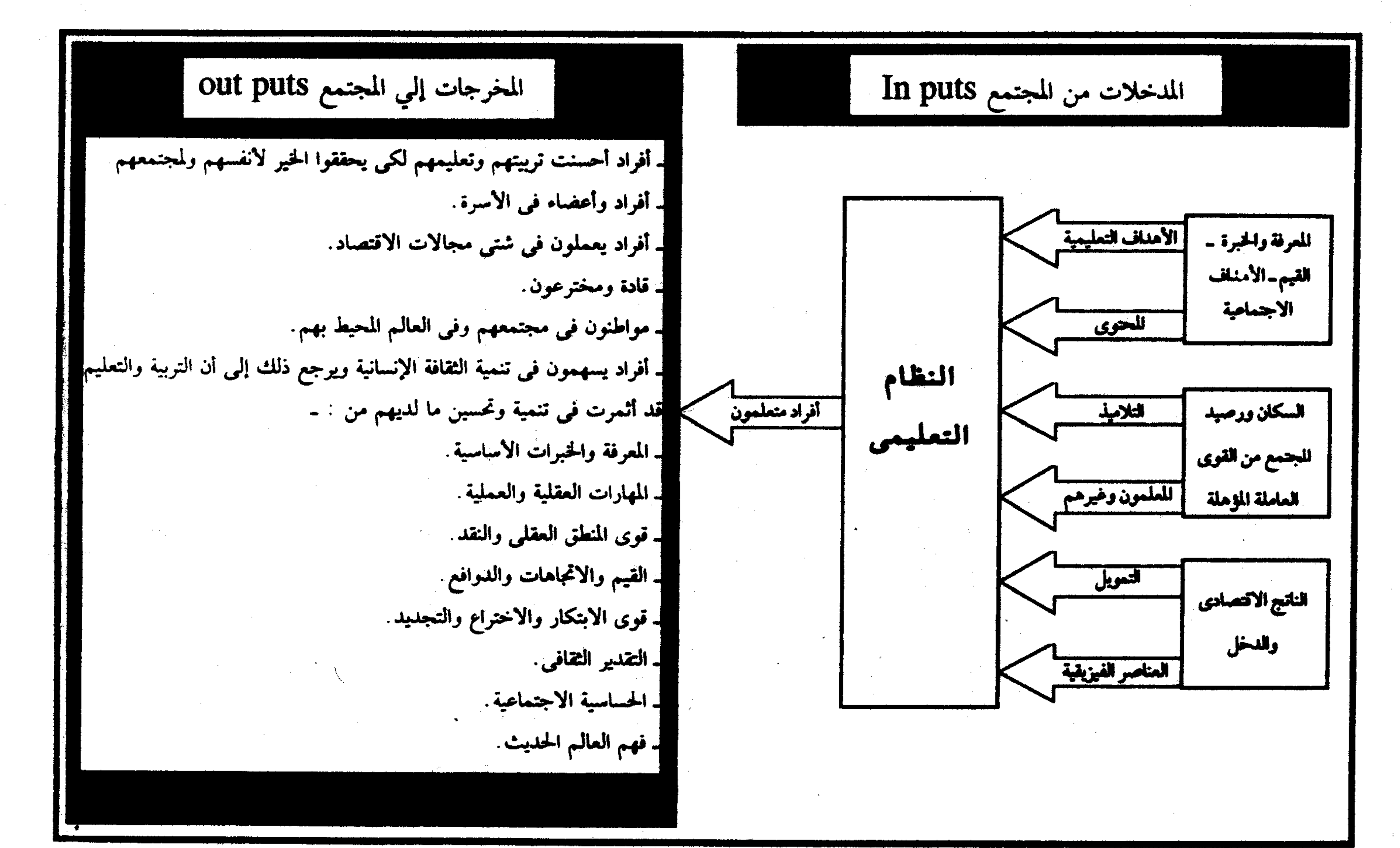
ثانياً : التربية والمجتمع:

ذكرنا أن التربية لا يمكن أن تتم فى فراغ وبالتالى فهى تعيش فى مجتمع، ذلك لأنها أداة المجتمع فى تشكيل الأفراد الذين لا يمكن لهم أن ينموا فى عزلة، ولا يرجع هذا إلى أن الأفراد الإنسانيين يشكلون بيئة مناسبة تقدم الحماية والاستمتاع فحسب، ولكن لأن هؤلاء الأفراد يلعبون أيضاً دوراً أكثر أهمية، وهو أن وجودهم ضرورى للعلاقات التى يكونها الفرد النامى معهم، إذ هى المكونات

الواقعية لذاته، فالفرد النامى ليس مكتفياً بذاته له علاقته بالأفراد الآخرين، ولكن العلاقات تدخل فى ذات وجوده، وفى جوهر شخصيته، فالذات ليست شيئاً فى عزلة ولكنها دائماً بالضرورة ذات فى علاقة، بل إن مؤسسات التربية هى حصيلة المجتمع، وأحد عوامل التطور الاجتماعى، فهى كرمة كل عروشها متصلة بالماضى، ماضى جماعة كونت مجتمعاً.

ومعنى هذا أن التربية تعمل بالضرورة فى ضوء نظام اجتماعى معين، يميزه أفراده ويختارونه من بين نظم اجتماعية أخرى لتحقيق أهداف معينة، وانتساب الأفراد لمجتمع معين ليس معناه أنهم أعضاء فيه لمجرد أنهم ولدوا فيه، بل الأبعد من هذا أن حقيقةالانتساب تعود إلى أن الأفراد يرون العالم وما فيه من أشياء على نحو ما تراه تلك الجماعة، بمعنى أنهم يستخدمون فى إدراكه نفس المعانى أو الدلالات التى تستخدمها تلك الجماعة فى إدراكه.

ومن ثم فإن أى تربية تعبر عن وجهة اجتماعية، لأنها تعنى اختيار نمط معين فى الأنظمة الاجتماعية والخلق والخبرة، ومعنى هذا أن محورالدراسة فى التربية هو المجتمع فمنه تشتق أهدافها، وحول ظروف الحياة فيه تدور مناهجها، ولتحقيق أهدافه تكون رسالتها فى تربته الخصبة،تترجم فلسفة هذا المجتمع إلى عمل بناء، وتغير وجه الحياة على أرض المجتمع، إذ لا قيمة كبيرة للفكر التربوى النظرى، إلا إذا اقترن ببعض ديناميكيات العمل التطبيقى، فكما أن كل عمل بلا فكر يعتبر تخبطاً أعمى، فإن كل فكر بلا تطبيق يعتبر هراء وسفسطة فارغة، ويستحيل حياة تفيض بالخير للجميع، فرداً ومجتمعاً إذا التحم هذا الفكر بالمجتمع، فلابد أن يترجم الفكر إلى واقع اجتماعى، ولا يقتصر دوره فقط على مجرد الكلام الشفهى.



شكل (١) يوضح العلاقة بين التعليم والمجتمع القائم فيه (عن كومبز- أزمة التعليم في عالمنا المعاصر)

والمجتمع إذن هو الوعاء الذى يحتوى التربية فى داخله، ولذا فإنه ينبغى أن نفهم كلمة المجتمع، التى تعنى مجموعة من الأفراد يعيشون فى منطقة متصلة الأجزاء، ويشتركون فى تقاليد ونظم اجتماعية معينة وتكون لهم أهداف ومصالح مشتركة تجعلهم يقومون بألوان مختلفة من التفكير والسلوك الذى يغلب عليه الطابع التعاونى، وهناك مناطق تدريجية تشملها كلمة المجتمع، وتقوم فيها التربية بوظيفتها، وهى تبدأ بالدائرة الصغيرة التى ينشأ فيها الطفل فى مجتمع الأسرة. ثم تتسع الدائرة، فتشمل مجتمع البيئة المحليةالتى قضى فيها الطفل معظم سنى طفولته وهى القرية والحى ثم المدينة.

وباتساع مجال حياة الطفل وتقدم إدراكه بتقدم مراحل نموه نجد أن دائرة المجتمع تزداد اتساعا فتشمل المجتمع الإقليمى، ثم تتسع الدائرة فتشمل المجتمع القومى حين يشب الطفل ويصبح رجلا مدركا لمكانته كفرد فى المجتمع الذى يضم الأقاليم المرتبطة بإقليمه فى الأهداف المشتركة، واللغة والآمال. . ونحو ذلك، ثم تتسع هذه الدائرة أيضاً فتشمل المجتمع العالمى وهو المجتمع الواسع الذى يضم الناس جميعا، باعتبارهم إخوة فى الإنسانية.

وهذا المجتمع؛ شرط من شروط كينونته ووجوده، أن تربطه عقيدة مشتركة، وأهداف وآمال وتقاليد مشتركة نابعة أساسا من تلك العقيدة المشتركة.

والمجتمع له ظروفه الحاضرة التى يعيشها والتى هى استمرار وتطوير للماضى؛ الذى عاش فيه هذا المجتمع وله مستقبله ومتطلباته وآماله، والمجتمع إذ يرى الأفراد فى هذه الدوائر المختلفة له علاقاته المحكومة بالتصور الذى تحدده ثقافة المجتمع، وهى تحدد المعايير التى تحكم علاقات الأفراد فيه، وعلاقاتهم بالمجتمع العالمى، ثم علاقاتهم بالطبيعة أو بالكون المحيط، ومن هذه التصورات والمعايير تنبع النظم الاجتماعية، والقوانين، والمؤسسات وغيرها.

وهذا التصور هو الذى يجيب على الأسئلة التى تثار لدى الأفراد، ومن ثم ينعكس أثره على التربية، حيث تعتبر الناحية التطبيقية لهذا التصور، وهذا التصور يختلف من مجتمع لآخر، ومن ثم تختلف ألوان التربية فى المجتمعات.

ولنتصفح أى كتاب فى أصول التربية أو فى فلسفة التربية أو فى تاريخ التربية، أو فى التربية المقارنة لنلحظ نماذج واضحة لتأثير هذا التصور جليا واضحا، ويمكن القول إذن أن التربية تتأثر بالمجتمع، بتصوره أو بإطار حياته، ثم تأتى بقية النظم الاجتماعية الاقتصادية والثقافية والسياسية وغيرها، ولذا، فإنه يجب دراسة المجتمع وثقافته وتاريخه، وقوفا على تربته الأصلية، وامتدادا إلى مستقبله وصولا إلى أهدافه ومتطلباته وانتشاراته إلى خارج حدوده، سعيا إلى معرفة النسائم الفكرية التى تأتى إليه فتؤثر فيه، وعمقا منه إلى داخله، للوقوف على مصادر القوة، ونواحى الضعف ومصادرها، وأيضاً ما وهب من خيرات طبيعية وما صنعه أبناؤه على أرضه من نظم ومنشآت، وارتفاعا به إلى أعلى ليرى كل شىء حوله، ويكيف نفسه وفق ما يراه، انطلاقا إلى الغد المأمول، ومن أجل ذلك، فإن فعالية برامج التعليم لا تأتى من تلقاء نفسها، ولا تفرض عليه من الخارج، بقوانين خارجة عن طبيعته الاجتماعية؛ وعن ظروف الزمان والمكان الذى يعيش فيه هذا التعليم. وإنما هى أولا فهم الأصول التى يقوم عليها والتى بها يستطيع أن يكون قوة فعلية فى عمليات التغير.

وبكل هذا يمكن القول أن الأصول فى التربية هى العمق الذى يكسبها صفتها كمهنة، ووظيفتها كقوة اجتماعية، والدراسة فى الأصول هى دراسة المسلمات والفرضيات والتطورات التى تؤثر على الممارسات التعليمية، وعلى عمل المؤسسات التعليمية، إنها تهدف إلى الكشف عن هذه المسلمات والفرضيات من المنظور الفلسفى والاجتماعى والتى يمكن من خلالها إحداث عمليات التحول الاجتماعى، مادام أن أحداً لا ينكر امتداد خدمات التعليم والتربية إلى سائر الناس، ولا ينكرأحد الدور البارز الذى يمكن أن تسهم به التربية إسهاماً فعلياً فى إيقاظ الناس والاشتراك الفعلى فى إدارة شئون مجتمعاتهم. وفى توجيه مصير العالم المعاصر.

كما أن دراسة أصول التربية توجه العمل فى التربية كمهنة من أهم المهن ومن أشقها، فما هى أصول التربية؟ ومن أين تأتى؟ وما هى مجالاتها؟ وهذا ما سيأتى بيانه.

ثالثا: أصول التربية:

١ ـ تعتبر العلوم التربوية والنفسية فرعا من فروع العلوم الإنسانية، التى تبحث فى الإنسان وعلاقته ببيئته الخارجية، وتضم العلوم التربوية مختلف المعارف الخاصة بظاهرة تنشئة الإنسان. كما تبحث العلوم النفسية الإنسان من ناحية خصائصه النفسيةوالعقلية؛ وقد تبحث لزيادة المعرفة بالإنسان الظواهر النفسية لمختلف الكائنات الحية.

وتقسم العلوم التربوية إلى أقسام وفروع مختلفة، كل فرع منها يبحث جانبًا من جوانب الظاهرة الخاصة بالنمو الإنسانى: وأهم هذه الفروع، هو فرع الأصول، أعنى أصول التربية، وتأتى هذه الأهمية من أنه، وفلسفة التربية، هما حلقة الوصل بين التربية كنظام وبين ثقافة المجتمع وفلسفته، ثم تأتى بقية الفروع بعدها، وإن كان نفس القدر من الأهمية ينصب على التربية المقارنة وتاريخ التربية لأنهما هما الميدانان اللذان يعكسان التطبيقات التربوية فى الأنظمة التعليمية، سواء كانت معاصرة أو ماضية، ثم تأتى بقية المواد التربوية التى تطبق ما تتوصل إليه أصول التربية.

وعلى كل حال، فإننا يهمنا هنا أن نوضح معنى أصول التربية، وهى تعنى «ذلك العلم الذى يهتم بدراسة الأصول أو الأسس التى يبنى عليها تطبيق تربوى سليم، ثم إنها الدراسة التى تهدف تزويد الطالب أو الدارس بمجموعة النظريات والحقائق والقوانين التى توجه العمل التربوى التطبيقى، ومصادر هذه النظريات والقوانين، قد تكون الفلسفات المختلفة أو الأديان، أو القيم الاجتماعية، أو نتائج التجريب فى علم النفس والاجتماع وغيرها من فروع المعرفة المختلفة».

ومعنى هذا أن التربية تستمد أصولها ونظرياتها وقوانينها من مختلف فروع المعرفة الإنسانية، وهذا أمر عادى بالنسبة للتربية، وذلك أنها ما دامت علما وفنا فى آن، فإنها تستوحى المجتمع فى تحديد أهدافها ثم تطبق وتصوغ محتواها لتحقيق هذه الأهداف. وبناء عليه، فإنه لا يمكن اعتبارها علما خالصا، وإنما يمكن القول أنها فن يعتمد على المعرفة العلمية، فالمربى حين يمارس عمله، لا يعتمد فقط على المعرفة ولا يحتاج إلى المادة الدراسية وحدها. . . أو معرفة الأصول التربوية

(فلسفية واجتماعية، ونفسية)وحدها، ثم هو لا يعتمد فى ممارسة مهنته على طرق التدريس وأصوله، فقط، وإنما المربى هو كل هذا فى آن واحد، فهو فنان، والتربية فن يمنح فيه المربى جزءا من ذاته، فيخرج التعبير ممثلا لشخصية المربى ومزاجه، وليس معنى هذا أنه فن أى فن، أبدا، إنما هو فن يعتمد على العلوم وعلى الأصول والمبادئ والقوانين التى تتضمنها العلوم التربوية والنفسية، والتى بدونها لا يمكن للمربى أن يقوم بعمله على وجهه الأكمل.

٢ ـ أما عن مجالات أصول التربية، فإن توضيحها يعكس طبيعة العلم تماما، والتى تتضح من التسميات الآتية:

أصول فلسفية، وأصول اجتماعية، وأصول نفسية، ذلك أن للتربية أصولا تمتد إلى مختلف فروع المعرفة الإنسانية. فمجالها إذن يتلخص فى اشتقاق الأصول من العلوم الأخرى ومن فلسفة المجتمع. وهذا ما سنوضحه فيما يلى:

أولا: التربية الفلسفية:

أوضحنا فيما سبق صلة التربية بالمجتمع ـ فى إيجاز. وسوف يأتى شرح أكثر تفصيلاـ إلاأن التربية كعلم له فلسفته التى يستند إليها، وله موضوعاته التى تتأثر كثيرا بالمفهوم السائد لطبيعة الفلسفة، حيث تقدم من قضايا الفلسفة ما يساعد على دراسة التربيةبشكل فيه إحاطة وعمق، مما يجعلنا نقول إن التربية ترتبط أشد الارتباط بالفكر الفلسفى، أو أن الفكر التربوى فلسفة قبل أن يكون أى شيء آخر، إذ يجب أن يلقى الضوء على مفهوم الإنسان وطبيعته، وعلاقاته وموقفه من العالم المادى والحياة الاجتماعية، وبما أن هذا المفهوم انضباط فلسفى فى أساسه، فهو يؤلف فى قسطه الكبير صعيد التربية الوحيد، ويبقى فى الغالب منفصلا عن الحقيقة المدرسية التى مع انفصاله عنها يجب أن يستخلص الأساس من أهداف مناشطه، حاملا إلى تلك الحقيقة وسائل تكاملها.

وتعتمد التربية بهذا الشكل على فلسفة نظرية عامة، لأن معظم المشكلات التربوية، تمس وتحتاج الفلسفة ولا يستطيع التربويون نقدا للمثل العليا التربوية أو سياسات التربية، أو افتراض مثل عليا وسياسات تربوية جديدة، مالم يأخذوا فى الاعتبار تلك المشكلات الفلسفية العامة، كطبيعة الحياة التى ينبغى أن تؤدى إليها

التربية، وطبيعة الإنسان الذى تتعامل معه والذى يقوم بالتربية والذى يقدم الفكر التربوى، كذا لابد من اعتبار طبيعة المجتمع، وأيضا الحقيقة النهائية التى تنشد نواحى المعرفة الوصول إليها.

ومن هنا تلتقى التربية مع الفلسفة فى كثيرمن أدوارها، والعلاقة بينهما وثيقة جدا، حتى يمكن القول بأنهما مظهران لشىء واحد، أو وجهان لعملة واحدة، الأول يمثل الفكر الفلسفى، والآخر يمثل طريقة تنفيذ تلك الفلسفة فى شئون الإنسان والحياة، وإذا كان للفلسفة جانب أو دور يسمى بالتأمل أو الفكر التأملى، فإن للتربية نفس الدور، إذ يحاول الفكر التربوى وضع إطار يحكم جميع مناشط التربية، التى تحدث داخل هذا الإطار، من مثل طبيعة التربية، والعلاقات التربوية وغيرها، حيث يعمل هذا الإطار على تنظيم المعلومات المتضاربة المتعلقة بالبحث التربوى، والعلوم الإنسانية، ثم يقوم بتفسير هذه المعلومات.

أما الجوانب الأخرى فإما أن تكون تحليلية أو إرشادية توجيهية، ويقوم الفكر التربوى فى الجانب الإرشادى على تحديد الغايات أو الأهداف التى يجب أن تستهدفها التربية، ثم على تحديد الوسائل التى يمكن أن توصل إلى هذه الغايات أو الأهداف، ولا يمكن تحديد أهداف للتربية ولا رسم طريق يمكن أن توصل إليها، إلا من خلال معايير يلتزم بها الفكر التربوى وأهمها عاملا الزمان والمكان، وأيضاً التراث الثقافى للمجتمع.

وفى الجانب النقدى يقوم الفكر التربوى على تحليل ونقد النظريات التأملية والإرشادية، كما يقوم أيضاً بتحليل النظريات التى تتصل بالتربية من النواحى الأخرى؛ ويجتهد الفكر التربوى هنا فى توضيح المصطلحات الشائعةفى مجال التربية، مثل الحرية، والاهتمام والخبرة، وغيرهامن المصطلحات، وأيضاً تجد الالتزام هنا فى ضوء عاملى الزمان والمكان.

ومعنى كل هذا أن الفكر التربوى وعن طريق سمات التفكير الفلسفى التى تتلخص فى الشمول والاتساق والعمق يجب أن يتناول قضايا الحياة التى تتأثر بها التربية، وكذلك التغيرات التى تحدث فى المجتمع، ويرسم لها فى التربية تغييرا أو تغيراً بقدر ما يحدث فى أمور الحياة من تغير، بحيث لا يكون هناك انفصام بين قضايا الحياة، وقضايا التربية، وإنما يكون هناك تكامل وتناسق وانسجام بين جميع مكونات المجتمع والفكر التربوى الخاص بهذا المجتمع.

والحاجة ملحة إلى تحديد الأفكار الأساسية والمفاهيم الفلسفية، ومصدرذلك ما أصاب الحياة الاجتماعية من تبدل هائل مصاحب لتقدم العلم والثورة الصناعية وارتقاء الديمقراطية، ومثل هذه التبدلات لا تحدث دون أن تتطلب إصلاحا تربويا يرافقها، ودون أن تدفع الإنسان إلى التساؤل عن الأفكار والمثل التى تشير إليها هذه التعديلات والتبدلات وعما تتطلبه من إعادة النظر.

وخلاصة القول فى هذا أن التربية ترتبط أساسا بالفكر الفلسفى، حيث عن طريق هذا الفكر الذى يقوم به جماعة من المربين والفلاسفة وغيرهم تبرزالعلاقة بين الفلسفة والتربية، وذلك لتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها فى ضوء مشكلات الثقافة وصراعاتها التى تبلورها الفلسفة، ومن خلال هذا النشاط تحتاج هذه الجماعة إلى النقد والتعديل والتحليل والتأمل. حيث تبنى النظرية التربوية وتعدل، ومعنى هذا أن هذه الجماعة تحتاج إلى معارف ومناهج العلوم المختلفة، سواء منها ما كان تطبيقيا أو اجتماعيا أو إنسانيا، حتى يتسنى لها بناء النظرية التربوية.

وبناء على ما سبق تتضح اهتمامات التربية فيما يتصل بالجانب الفكرى الفلسفى كما يلى:

١ ـ تحديد معالم النظرية التربوية عن طريق تحديد أهداف التربية أولا.

٢ ـ دراسة ناقدة للنظريات التربوية ولنظريات ودراسات العلوم الأخرى، التى يمكن أن تؤثر تأثيراً مباشراً أو غير مباشر فى الفكر والسلوك التربوى.

٣ ـ دراسة ومناقشة الوسائل والحلول الممكنة والتى تقدم للتغلب على مشكلات التربية.

٤ ـ دراسة المواقف والأفكار الفلسفية ذات المغزى التربوى.

٥ ـ تحليل العبارات والمصطلحات والمفاهيم فى الميدان التربوى.

وبهذا المعنى فإن الفكر الفلسفى، يوجه نظريات التربية وتطبيقاتها بثلاث طرق رئيسية وهى:

ـ تنظيم نتائج الميادين والتخصصات المتصلة بالتربية، بما فى ذلك النتائج المنظورة فى ميدان التربية ذاتها على أن يكون هذا التنظيم فى إطار نظرة شاملة عن الإنسان وعن التربية التى تعده وتنميه.

ـ فحص واستنباط أهداف العملية التربوية ووسائلها عن طريق دراسة الأوضاع الاجتماعية والثقافية والسياسية، بما فيها من صراعات وتناقضات وتطورات، حيث لا يمكن فصل التربية عن هذا كله، فأهدافها ومشكلاتها ووسائلها ومقوماتها ومستقبلها يتأثر بهذه الأوضاع كما أنها تعتبر قوة تأثيرفيها.

ـ توضيح المفاهيم التربوية الأساسية والتنسيق بينها، وإيجاد أنماط فكرية تحقق الاتساق والانسجام فى عمليات التطور الاجتماعى.

وتأتى بعد ذلك قضية أخرى تعتمد أساساً على القضية السابقة، وهى ماذا يمكن أن نستفيد من العلاقة القائمة بين التربية والفلسفة.

والاستفادة لا شك عظيمة، ذلك لأن العمل التربوى يتطلب وضوحاً فى الأهداف التى يقوم عليها وتضمن استمراريته وفعاليته وكفايته فى حياة الناشئين والشباب بصفة عامة. ومعنى هذا أن العمل التربوى يقوم على أركان أساسية تحددها التساؤلات الآتية والتي يجب أن يطرحها المسئولون عن توجيه وتنظيم العمل التربوى، مهما كانت مواقع المسئولية التى يعملون فيها. وهذه التساؤلات هى: لماذ نربى؟ وبماذا نربي؟ وكيف نربى؟ وما نتائج التربية؟ وهذه الأسئلة حين يجاب عنها، فإن هذا كفيل بتوضيح العمل التربوى، فى ضوء تحديد نوع المجتمع ونوع المواطن ونوع المدنية، وهذه كلها مناشط عظيمة القيمة فى فلسفة التربية.

والفوائد التى يمكن أن تتحقق، يمكن تلخيصها فيما يلى: ـ

١ ـ الفهم، فإن ما نجنيه فى سهولة ويسر هو فهم أفضل لمعنى اشتغالنا بالعملية التربوية.

٢ ـ إدراك العلاقات: وتساعدنا فلسفة التربية على أن نرى العمل التربوى بكليته وفى علاقته بمظاهر الحياة الأخرى واهتماماتها، إذ من اليسير على الفرد وخاصة فى العصر الحديث، عصر التخصص، أن تشغله مهنته أو ميدان اهتمامه الخاص فى مهنته، حتى إنه ليفقد إدراكه للمكان الذى تخيله فى الإطار العام للأشياء، ومثل هذا التضييق للنظرة يؤدى فى الغالب إلى إحساسه بأنه عديم النفع

فى عـمله لأنه لا يحس بالانتمـاء ولا بمعنى العـمل الذى يقوم به واتجـاهه، ومن نتائج هذه الدراسة نوع من السرور والرضا عندما يدرك الفرد عمله كجزء من كل، يسهم بنصـيبه فيـه، لا بالنسبة للخطة العـامة للتربية، فى جـميع مظاهرها، ولكن بالنسبة لخطة أعظم هى حياة الانسان فى كونيتها.

٣ ـ إزالة عوامـل التناقض: بمعنى إمداد طالب التـربية بوسـيلة يستطيـع بها التعرف على أنواع التناقض القائمة بين النظرية والتطبـيق فى مجال التربية ومحاولة القضاء عليها عن طريق الحوار الفكرى.

٤ ـ اقتـراح خطط وأنماط فكرية جديدة للنمـو، بمعنى اقتـراح خطط جديدة للنمـو التربوى وكذلك خـطط للبحث والتنفـيذ، فعن طريـق خطة السير الـشاملة النقدية والإرشادية يمكن الوصول إلى نتائج نظرية معينة عند التطبيق.

٥ ـ إثارة الأسئلة بمعنى تنمية اتجاه وقدرة وذوق خاص لتـوجيه الأسئلة فيما يختص بالمجال التربوى.

هذه هى أهم الفوائد التى يمكن أن يـستفاد منها من مجـال الفلسفة، وهذا يعنى ضرورة أن يكون لدى المربى أو المتخصص أو العامل فى مجال التربية:

١ ـ وجهة نظر متناسّقة عن العالم.

٢ ـ وجهة نظر مدروسة جيداً عن الطبيـعة الإنسانية. يستطيع فى ضوئها أن يقيم النظريات الفلسفية والسيكولوجية المعاصرة.

٣ ـ فلسفة اجتـماعية يستطيع فى ضوئها أن يقيم الحـركات التربوية فى ضوء فلسفة مجتمعه، وكذلك ليكون قادراً على تقييم الاتجاهات الاجتماعية ويستطيع فى إطارها أن يحدد معـانى المفاهيم الاجتماعـية الأساسية، مثل: التـعاون والمساواة، والإخاء والحرية، والديمقراطية، . . . وغيرها.

٤ ـ نظرة علميـة يفسر التاريخ بهـا، ويفسر بها أحـداث الماضى، ويلقى بها ضوءاً على الحاضر، ليسهم بها فى تحديد معالم المستقبل.

٥ ـ نظرة علميـة للتعاون ولدور التربـية فى عملية التـغيير الثـقافى والإثراء الفكرى، وتصل هذه النظرة إلى إدراك صلة العلوم المختلفة وفروع المعرفة بالتربية، وبدورها فى إثرائها وكذلك دور التربية فى إثراء هذه المجالات المختلفة للمعرفة.

وإذا توافر هذا فإن المربى يكون قد كون فلسفته الخاصة التى تتصل بعمله، والتى يستعين بها فى دراسته للتربية وقضاياها، ومشاكلها، سعيا إلى النموالفردى والجماعى وعملا على إيجاد حياة فاضلة سعيدة للأفراد والمجتمع، وهكذا.. فصلة التربية بالفلسفة صلة واضحة.

٣ ـ وللتربية صلاتها وتستمد كثيراً من أصولها من فروع المعرفة المختلفة، وتختلف درجة هذه الصلة، فللتربية صلة بالأنثروبولوجيا، حيث نأخذ منها الكثير من المعلومات عن الإنسان فى فرديته أو جماعيته مما يمكننا أن نستفيد استفادة كبرى تزود التربية بمعلومات عن حياة الإنسان الأولى، يساعدها فى ذلك علم الآثار الذى يعطى صورة صادقة عن الإنسان.

ودراسة التاريخ أيضاً من الدراسات ذات الصلة الوثيقة بالتربية إذ أعطينا دراسة تاريخ التربية ـ مثلا ـ أمثلة واضحة للتطبيقات التربوية المختلفة، مما يمكن أن ترجع إليه التربية لتستمد منه العون فى حل المشكلات التربوية، وفى بعض الأحيان، قد تؤخذ صيغة تربوية بكاملها وتطبق، نظراً لأن التطبيق التربوى مجاله التاريخ. فيثبت صحة النتائج أو كذبها.

وعلم الاقتصاد له أكبر الصلة بالتربية، ولقد أثر فيها كثيراً، حتى أن البعض يقول إن الدراسات الاقتصادية هى أم التربية، فلقد امتدت النظرة الاقتصادية إلى التربية، وأصبح ينظر إليها على أنها استثمار اقتصادى للثروة البشرية، ولها عائد، ومن ثم أصبحت التربية تملك رصيداً هائلا من مصطلحات علم الاقتصاد، من مثل العائد، والفاقد، والتكلفة، وغير ذلك بما يوضح تماما تأثر التربية بالاقتصاد.

وتتصل التربية بعلم الاجتماع أيضاً فى التعرف على قوانين التغير الاجتماعى وعوامله بما يفيد فى قيادة التربية للتغير الإجتماعى الذى تقوم به، وأيضاً يقدم علم الاجتماع الكثير من المعلومات التى تستخدم للتعرف على ديناميات الجماعة فى الفصل الدراسى، وغير ذلك مما يقدم أساسا للدراسات فى علم الاجتماع التربوى.

ويحكم التربية كما ذكرنا عامل المكان، بمعنى أن التربية يجب أن تكون نابعة من البيئة، التى يعيش فيها المجتمع، والجغرافيا تقدم خدمة جليلة للتربية فى هذا المجال. فهى تقدم لها معلومات عن البيئات التى تؤثر فى المجتمع، مما يساعد فى اختيار أهداف المناهج وتوظيف محتواها، وغير ذلك.

٤ ـ وللتربية صلاتها الوثيقة بالعلوم الطبيعية والتجريبية، وتستمد منها الكثير من الأسس والمبادئ، وعلى سبيل المثال، فإن الطب يقدم للتربية مواصفات الإنسان من حيث الصحة العامة والوقائية وغيرها مما يساعد التربية فى تحديد أهدافها الجزئية والقريبة ومحاولة تشكيل الإنسان طبقا لهذه المواصفات.

ويمكن أن ندلل على صدق هذه القضية، باستقصاء الصلات المختلفة التى تربط بين التربية وبين مجالات العلوم المختلفة، فهناك صلة تربط بين التربية وعلم الأحياء، وبينها وبين علم الكيمياء، وعلم الطبيعة وغير ذلك.

وأبرز الأمثلة على ذلك، وجود علم الإحصاء التربوى، وعلم النفس الفسيولوجى، وغيرها كثير، ويكفى أنها تستمد محتواها من هذه العلوم.

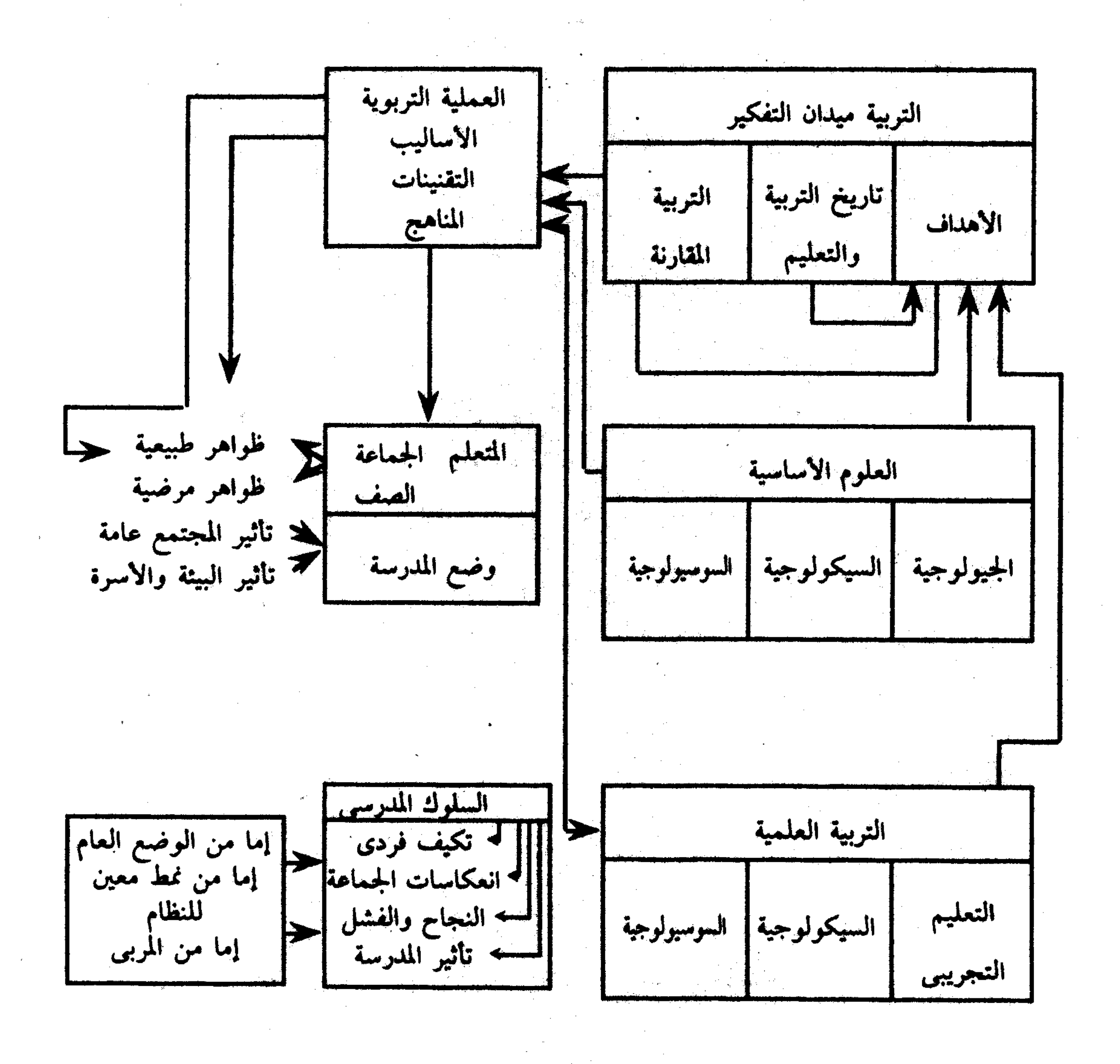
٥ ـ أما صلة التربية بالفنون، فهى لا تخفى، سواء كان رسما أو تصويرا أو فنا تشكيليا بمختلف أنواعه ومنها تستمد أصول النظرة الجمالية، التى هى جزء من طبيعة الإنسان، تهدف التربية إلى تنميتها وتشكيلها لتضفى على الإنسان معنى وبهاء.

وبعد. . . فلقد استقصينا فى هذا الفصل، أهمية التربية، ووظيفتها الاجتماعية، وصلتها بالعلوم المختلفة، لنؤكد الحقيقتين الأساسيتين اللتين ذكرناهما فى صدر الفصل وهما: ـ

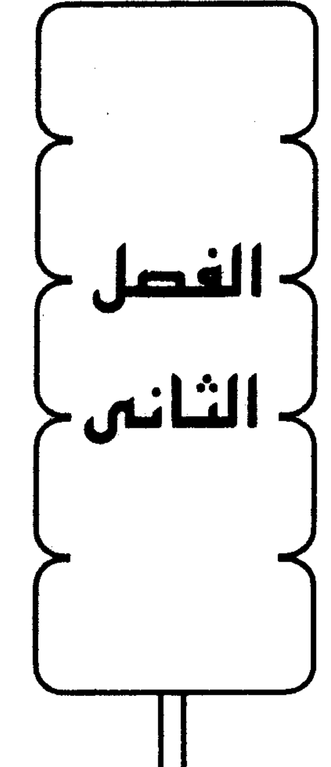
١ ـ أن التربية لا تنشأ ولا تتم فى فراغ، بل فى مكان وزمان معينين.

٢ ـ أن التربية علم فنى تطبيقى له صلته بالعلوم والمعارف الأخرى.

ولابد للمربى من تكوين هذا الإطار النظرى، وأن يتوافر عنده، ليؤدى مهمته خير أداء.



(شكل (٢) يوضح العلاقة بين التربية والعلوم المختلفة.
ونتائج العملية التربوية والمؤثرات المختلفة فيها)
(عن غاستون ميالاريه: مدخل إلى التربية)



الشخصية المتكاملة

فى مفاهيم التربية

فى مفاهيم التربية

الشخصية الإنسانية هى موضوع التربية ومادتها الخام التى تعمل فيها، وتقصد إنماءها، وإذا كانت الشخصية عبارة عن: تكوين فرضى أى مفهوم نفترض وجوده من أنه الإطار العام المنظم لمجموعة من العلاقات الوظيفية، وإذا كان النمو عبارة عن ظاهرة كلية شاملة، فالإنسان ينمو جسميا وعقلياً واجتماعياً ولغوياً. . وغير ذلك من مظاهر النمو المختلفة، وكل هذه الظواهر يرتبط الواحد منها بالآخر ارتباطا وثيقا، فإنه من اللازم والضرورى أن تتضح الرؤية أمام المعلم فى الخدمة، أو الطالب الذى بسبيله إلى أن يصبح معلماً ناجحا فيعرف ويتعرف على أبعاد العملية التربوية التى يمارسها فى المدرسة. فليست التربية دروسا تؤدى فى المدرسة بل هى رسالة ذات زوايا محددة يحسن أن يتفهمها المعلم، وتترسخ فى ذهنه، فتضىء له طريقه، وبمعنى آخر، أن المعلم الناجح لابد له من فلسفة تربوية واضحة. فيما يتصل بعمله فى تشكيل الشخصية الإنسانية. ولعل فى توضيح مفهوم التربية وتحديدها توضيحا للعملية التربوية، وبيانا لمجالاتها وأبعادها.

وإذا كان قد قيل قديما «أن التعليم مهنة من لا مهنة له» وكان ذلك نابعا من أن رسالة المعلم محددة بهدف ضيق، لا تكاد تتعداه، ألا وهو تلقين النشء دروسا يحفظها ثم يعيدها على مسامع المدرس فإن رسالة المعلم لم تكن صعبة ولا عسيرة، ومن ثم لم يكن فى حاجة إلى إعداد أو تكوين، حيث كانت العملية التربوية تسير تلقائية وعشوائية إلى حد كبير، ولكن التغيير أصابها، وتبدل تصورها ومفهومها فأصبح من اللازم إعداد المدرس إعدادا جيدا، تعقد هذا الإعداد وتنوع فأصبح لزاما أن تكون رؤية المعلم واضحة تماما لهذه العملية، وكان لابد أن يتعرف على أبعادهاتعرفا جيدا وصادقا. ومن أجل هذا نتعرض فى هذا الفصل لمفاهيم التربية، ونوضح تطورها.

اختلاف المفاهيم:

ولقد وردت تعريفات وتصورات ومفاهيم كثيرة للتربية، على لسان كثير من التربويين والمفكرين وعلماء النفس وعلماء الاقتصاد والاجتماع والسياسة وغيرهم، واختلفوا فى تعريفها اختلافهم من الغرض منها. ويرجع ذلك إلى أن التربية ـ كما

تعرف من أهم تنظيمات المجتمع، يشترك فيها المجتمع ككل بجميع أفراده وجميع مؤسساته وهيئاته، فهناك النشء، وهناك أولياء الأمور، وهناك المعلمون، والإداريون. وإلى جانب هؤلاء نجد المفكرين والسياسيين والاقتصاديين والعلماء، وكل واحد من هؤلاء له اتصاله المباشر أو غير المباشر بالتربية، ولذا تختلف نظرة كل واحد منهم إليها؛ لأن كل واحد منهم متأثر فى نظرته إليها بموقعه الثقافى وبوظيفته، وبمشكلات تعترضه، وبمطالب تتزايد يوما بعد يوم، وبوجوده وسط عوامل متغيرة وكثيرة ومترابطة، ولذا فإن نظرة كل واحد منهم تخالف نظرة الآخرين إلى التربية ويفسرها كل واحد منهم حسب ثقافته.

وإذا استعرضنا الفكر التربوى عبر العصور التاريخية حتى اليوم فإننا سنجد أن مفاهيم وتصورات كثيرة قد قدمت للتربية وهى فى تعددها تشير فى فحواها جميعا إلى الغموض المضلل الذى اكتنف مفهوم التربية فى عقول الناس ـ حتى المربين منهم ـ وأمام هذا يبدو الأمر وكأنه لا يمكن أن يوضع تعريف للتربية أو أن يتضح أو يحدد مفهوم لها، ذلك أن التربية ليست مسألة فنية كالزراعة أو الصناعة أو غيرها، بحيث يستطيع المربى المتخصص أن يبدى فيها رأيا ليس لأحد رده، فهى تهم الجميع، صغارا وكبارا على حد سواء، وهى تخضع لضغط من كل الفئات مما يجعل رأى المربى متأثرا بهذه المتطلبات التى تمليها الفئات المختلفة، ومن ثم فإن رأيه يعتبر استشاريا إلى حد كبير.

فاختلاف مفاهيم التربية ـ إذن ـ أمر طبيعى، نظرا للارتباط العضوى الوثيق بين التربية والمجتمع الذى توجد فيه، وتقوم فيه بوظيفتها، والمجتمعات تختلف من مكان لآخر، فهو فى بيئة زراعى، وصناعى فى أخرى، وهكذا تختلف أنماط المجتمعات مما يتطلب من الأفراد أنماطا سلوكية معينة وتشكيلا معينا للشخصية يتطابق ونوعية المجتمع. وهذا يجعل التربية مختلفة من مجتمع لآخر، ومعنى هذا اختلاف المفاهيم التربوية اختلافا واضحا.

ومن جانب الحركة الداخلية للمجتمعات، أعنى الجانب الثقافى، فهناك اختلاف فى تصورات الأفراد داخل المجتمع فى نظراتهم إلى التربية، ولكل فرد ولكل فئة تصورها الخاص بها، دون سواها من الفئات. وهنا أيضا نلحظ اختلافاً فى المفاهيم والتصورات، وسوف تظل مختلفة.

ومن المنظور التاريخى وحركة التاريخ، نرى أن لكل عصر من العصور سماته الخاصة به، والتى تتميز بعلوم ومعارف وثقافة وتناول يختلف عن عصر تال أو عصر سابق، أو حتى مواز له ومعاصر فى مكان آخر، وفى بقعة أخرى من الأرض غير البقعة التى يعيش فيهامجتمع من المجتمعات، ولذا فإن مفهوم التربية وأهدافها عند المصريين القدماء يختلف عنه لدى المصريين المحدثين أو المعاصرين، اختلافه عن مفهوم اليونان أو الرومان لها، ومفهومها فى عصرالصناعة غيره فى عصر الذرة، ومفهومها عند المجتمعات المتقدمة غيره عند المجتمعات النامية. ولعل هذا يعكس تماما الاختلاف فى المفاهيم بحيث أصبح لكل عصر مدخل يدخل منه إلى التربية، فحين كان الاهتمام بالعقل فقط كان مفهوم وهدف التربية يدور حول ذلك. وحين ظهر علم النفس كعلم جديد أثر فى مفهوم التربية وأهدافها، وهكذا كلما ظهر اكتشاف جديد أو فلسفة مستحدثة أدى هذا إلى ظهور مفهوم جديد، له شكله وسماته التى تتسم بسمة العصر الذى تنتمى إليه.

وهكذا تعددت مفاهيم التربية، ونجم عن ذلك أخطاء ومشكلات مختلفة ظهر بعضها داخل النظم التعليمية ذاتها، وبعضها حول النظام التعليمى ومن البيئة المحيطة به، وظهر ذلك جليا فى أخطاء السلوك التى يقع فيها مخرج النظام التعليمى، وعدم ملاءمته للواقع الثقافى، ويرجع ذلك فى الدرجة الأولى إلى عدم الاتفاق على ما يكمن خلف مفهوم التربية وموضوعها وأهدافها، وانعدام وضوحه أو تحديده أو النظر إليه نظرة جزئية سطحية، مما يعمق الاختلاف والتباين فى المفاهيم، ومن ثم التضارب فى المخرجات التعليمية.

وإذا كان الأمر كذلك، ومع الاتفاق على خطورة دور التربية فى المجتمع، فإنه لا سبيل إلى علاج هذا بالاقتصار على الطريقة الجدلية التقليدية التى تبدأ وتنتهى فى طريق لفظى يعتمد على مجرد الاتساق المنطقى، وإنما السبيل إلى العلاج يكون فى تحديد وتفسير التربية تفسيرا إجرائيا له دلالته الواقعية بما يمكن أن يدركه الغير، ويحدث تأثيرا ملحوظا فى السلوك والواقع، ومع هذا فإنه لا بأس بمراعاة القواعد المنطقية فى تحديد المفهوم، بحيث يعطى التربية صفاتها ومجالها وتخصصها بما يميزها عن سائر العمليات الاجتماعية الأخرى، وليس هذا بالعمل السهل أو اليسير، ذلك أن أى محاولة لتغطية مثل هذا الموضوع تبدأ بملاحظة جديرة بالاهتمام

وهى ان التربية لا تنتمى إلى أرضية محددة تماما، والتى يمكن أن تتصف بمادة أو بتحديد حركى كالجرى أو الابتسام، والتى توصف بأنها أحداث يمكن ملاحظتها وتحديدها تحديداً لفظياً تماما.

فالتربية لا تشير إلى مفهوم خاص بقدر ما تشتمل على مقياس مغلف، والذى يمكن لأى مفهوم من المفاهيم أن يحتويه، ومن هنا تبدو صعوبة الاتفاق على مفهوم شامل متكامل، ورغم هذا فإنه يمكن وضع تعريف شامل متكامل يقرب بشكل من الأشكال من المفهوم الذى يمكنه أن يوضح العملية التربوية، ومجالها وحدودها وصفاتها الجيدة. ولكن لابد من مراعاة شروط معينة يتصف بها المفهوم الجيد، وهذه الشروط يمكن إيجازها فيما يلى على أساس أنها يمكن أن تتوافر إلى حد ما فى المفهوم، وحتى يمكن أن تتضح للعملية التربوية وضوحاً كافياً.

١ ـ أن يكون سلوكياً واقعياً: بمعنى أنه يجب أن يحدد الأنشطة المطلوبة طبقاً للملاحظة والتجريب ومحققاً لروح المنهج العلمى القائم على الاختبار، ويتطلب هذا قياس الناتج من التربية طبقاً لما يحدده هذا المفهوم، وليس معنى القياس هنا القياس المادى وحده، بمعنى أنه لابد من وضع مقاييس مادية بحتة. بل إن الأمر يتطلب دقة أكثر من هذا فهو يتطلب التقويم، بمعنى أن تقوم التربية أولا بأول من جميع الجوانب المختلفة للشخصية، والتى تهدف إلى إنمائها.

٢ ـ أن يكون مراعيا لقواعد المنطق: من حيث التخصيص والمنع، أن يخصص العملية التربوية بما يميزها عن غيرها من العمليات الاجتماعية الأخرى، وفى نفس الوقت يمنع دخول غيرها، معها، شاملا كل ما يدخل تحت اسم «التربية» بحيث يكون المفهوم جوهرياً، بمعنى أن يكون المعرف من جوهريات المعروف، لا من عرضياته، وأن يراعى فيه الوضوح أى أن يكون غير غامض، وأن لا يكون مجازيا ولا استعاريا وأن يكون خالياً من اللبس بحيث لا يلتبس على القارئ، وأن يكون إيجابيا، وأن لا يكون محتويا على المعرف.

٣ ـ أن يراعى متغيرات العصر ومتطلباته وسماته: والتى تؤثر فى التربية تأثيراً كبيراً وبعيدا إلى حد واسع وشامل، ومن أهم خصائص العصر، الشمولية والتكاملية والتخصص الدقيق ولذا فإن المفهوم المقدم للتربية يجب أن يتميز بكونه:

١ ـ شاملا جميع جوانب الشخصية.

٢ ـ متكاملا، بمعنى أن يراعى التكامل بين هذه الجوانب.

٣ ـ يراعى التوازن الدقيق بين جوانب الشخصية.

٤ ـ يراعى الفروق الفردية بين الشخصيات فى مجموعها.

٥ ـ يراعى الاستمرارية فى التربية.

إن مفهوماً تنطبق عليه هذه الصفات وتتوافرفيه هذه الشروط لهو أجدر المفاهيم بالأخذ فى عصر يتميز بالسرعة الشديدة والتغير المطَّرد، وقد يكون من الصعب تحديد مفهوم شامل تراعى فيه هذه الشروط، ولذا فإنه من الأفضل أن يحدد المفهوم أهدافاً للتربية غائية، بمعنى أن تكون بعيدة، أما الأهداف القريبة والسريعة، فإنه من الواجب أن تترك لظروف المجتمع التى تتغير وبسرعة، ومن أجل الوصول إلى تعريف كهذا، فإننا سوف نقوم بعرض مفاهيم للتربية، بإيجاز، لنبين وليستبين القارئ معى مدى قصورها، ومدى نجاحها، فى سبيل الوصول إلى مفهوم قريب من هذه الشروط تاركين مساحة كبيرة، لإعمال الرأى والفكر للوصول إلى هذه الجوانب.

المفهوم الأول
«التربية إعداد العقل السليم فى الجسم السليم»
Sound Mind in a Sound Body

أتى هذا المفهوم نتيجة لاعتقاد البعض أن المعرفة هى موضوع التربية، وأن سلوك الإنسان إنما يتأتى عن طريق معرفته، ويعتبر هذا المفهوم من أقدم المفاهيم التى قدمت للتربية، نجده عند أفلاطون وأرسطو، والتربية التقليدية تلتزم به على طول الخط، مع الاتجاه المثالى فى الفلسفة، منذ الفكر اليونانى، حتى اليوم، وظل مع الاتجاه المسمى بالعقلانى.

ويعتمد هذا المفهوم على المذهب الفلسفى المثالى الذى يؤمن بأن الحقيقة ذات بعدين رئيسيين:

١ ـ جزئى محدود.

٢ ـ كلى مطلق.

والأول مادى محسوس، والثانى عقلى محض، يعتمد فى إدراكه على العقل، وهدف التربية ووظيفتها الأساسية لدى هؤلاء؛ تنمية العقل، فالتفكير السديد؛ والتفوق العقلى هما المصدر الذى يشع كل السلوك الطيب، وهما أساسيان لأفضل نمو للإنسان كإنسان، وهذا الإقناع أساسه أن التربية يجب أن تكون ثابتة ودائمة، وعليه فإن العقل الإنسانى ثابت، وذلك أنه هو الذى يسيطر على الجسد، وينشط الجهاز العصبى والعضلى، وهو الذى يضبط النزعات المتصلة بالجسد ويوجهها وجهة مفيدة، ثم إن هذا العقل هو صاحب القدرة على التجديد وإدراك المجرد. وكلما كانت مواد الدراسة أقرب إلى أن تكون نظرية وذات طبيعة عقلية بحتة كانت أسمى من غيرها، وهكذا تكون الدراسات النظرية فى عمومها أفضل من الدراسات ذات الطابع العملى، وأصحاب هذا المفهوم ينادون بأن على المدرس أن ينفق وقته وجهده واهتمامه مع المتعلم فى هذا الاتجاه.

والرياضة البدنية، تلك الناحية الواضحة فى هذا المفهوم، كانت غايتها تدريب الجسم ذاته على الحركات المنسجمة الدقيقة، ذلك أن الهدوء الظاهرى تقابله حالة داخلية فى النفس، وهو بهذا لا يؤمن بالتطلع القلق، وذلك التشتت الذى

يبدد النفس وينزل بـها الاضطراب، فانسـجام الجسم يفـصح بكل دقة عن نوع من الانسجام الداخلى نتيجة لنصر يحرزه المرء على تبدد نفسه، والهدف هنا هو تكوين الإنسان البطل، الذى يظهر جسمه فى تناسق حركاته ما يكون فى داخل النفس من اتزان وهدوء، وإذا قـدر للعـقل أن يسيطر، فـيـجب أن يهـدئ من عنف القلب. وعلى الانفعالات النبيلة الكريمـة أن تتحد مع العقل لتسيطر على الطبيعـة الجسمية والحسية للإنسان.

هذا كله يدور مع الفلسـفة الثنائية أو النظرية الثنـائية فى النظر إلى الطبيـعة الإنسانـية، والتى تبـدأ من فهـمها للمـادة على أنهـا ساكنة، لا تتـحرك إلا بتـأثير خارجى، والإنسان يشغـل حيزاً ويتحرك وينشط ويقوم بكثـير من الأفعال الإرادية تلقائياً دون حاجة إلى محرك خارجى، وأدى هذا إلى الاعـتقاد بأن هناك شيئا أكثر أهمـية وأعظم وأسـمى من المادة، وقـاد إلى الاعتـقاد بأن هذا الشىء ذو وجـود حقيقى، يتميز بأنه غير مادى، وله كيانه وذاتيته، ويستطيع أن يجعل المادة موضوعاً للتفـكير، ثم إن لديه القدرة أن يـتذكر مـا مضى ويركـز عليه نوعاً مـن البعث أو الوجود الدائم، ذلك الشىء هو العقل، صاحب هذه الإمكانيات والقدرات.

ومن الآثار ذات القـيمة لـهذا المفهـوم أنه لفت النظر إلى الصلة بين الـعقل والجـسم، واسـتطاع المربون، والمفكرون والفـلاسـفـة، والعلمـاء أن يربطوا بين الاثنين، ويستفيدوا من هذه العلاقة استفـادة لها شأنها فى مسار الفكر التربوى بعد ذلك، إذ نلاحظ أنه لفت النظر إلى أن هناك أثراً للعقل فى الجسم وأثراً للجسم فى العقل، وذلك شىء له أهميته وقيمته فى فهم طبيعة العملية التربوية.

أولا ـ تأثير العقل فى الجسم:

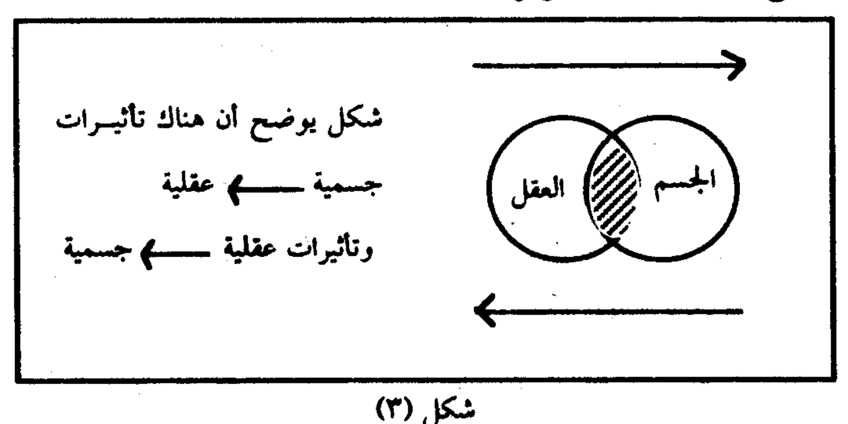
ويمكن ملاحظة أثر العقل فى الجسم فى كثير من الحالات والأوضاع، اذ أن نسبـة الذكاء تؤثر فى الجـسم؛ فهؤلاء الذين انخـفضت نسبـة ذكائهم من طبـقات المعتـوهين، والبله والمأفونين، نلحظ أن حـركاتهم العضليـة والعصبـية والجسمـية محدودة، ولا ينتظر من واحد منهم أن يمشى مشية طبـيعية أو يقوم بحاجات نفسه أو بدنه بطريقة طبيعـية، حتى يصل الأمر فى بعض هذه الطبقات المنخـفضة الذكاء إلى أنه لا يستطيع أن يقوم بعملية الإخراج ـ مثلا ـ بطريقة طبيعية.

وفى حالات الاضطرابات العقلية والنفسية ينعكس أثرها على القوى الجسمية، إذ نلاحظ مثلا فيمن يعانى من هذه الاضطرابات أنه يعانى من اضطرابات جسمية مصاحبة، مثل القيء والإسهال والصداع وما إلى ذلك من أعراض جسمية، تظهر بوضوح، وهذا معناه أن العقل والحالات النفسية تؤثر فى الجسم تأثيراً بالغاً، وإلى درجة كبيرة، وهكذا لو أننا تقصينا أو تتبعنا هذه الحالات لخرجنا بنتيجة مؤداها أن هناك تلازماً بين الأثر العقلى والحالات الجسمية، فكل عمل عقلى يؤثر فى الجسم تأثيراً يتفاوت وقوة العمل العقلى، سواء هذا فى الصحة أوالمرض، فالطالب الذى يسهر كثيراً فى المذاكرة أيام الامتحانات يصيبه دائماً صداع وغير ذلك من الأعراض الجسمية، ورب البيت الذى تقع عليه مسئوليات جسام والذى يشعر بقوة الضغط عليه، يتحول فى وقت من الأوقات إلى مريض جسمانياً، فنجده يمرض بشلل مؤقت هرباً من هذه الالتزامات، والضغط الشديد عليه.

ثانيا ـ تأثير الجسم فى العقل:

وللجسم أثره فى العقل إلى مدى بعيد، فلو أن شخصاً مريضاً بالبلهارسيا ومصاباً بأنيميا حادة ومزمنة فإن تحصيله العلمى يتأثر بهذا الضعف العام، ويكون أقل مما لو كان فى صحته العادية، والإفرازات المختلفة العادية وغير العادية، مثل زيادة حمض الأدرنالين أو الزيادة فى إفرازات الغدد الصماء، قد يؤدى إلى زيادات فى الجسم سواء فى الطول أو فى السمنة، ومن ثم يؤدى هذا إلى اضطرابات نفسية، وقديؤدى هذا إلى انطواء الفرد على نفسه، وانعزاله بعيداً عن الناس وعدم مخالطته لهم، وقد تتولد لديه نزعة عدوانية ضد الناس والمجتمع، وكل هذا ناتج عن الاضطرابات النفسية والعقلية الناتجة عن الاضطرابات الجسمية، ويجدر هنا أن نذكر تجربة أجراها أحمد باشا الهلالى فى مصر قبل الثورة فى صعيد مصر لتوضيح أثر الناحية الجسمية فى العقل، فقد قدم الهلالى باشا وجبة غذائية ساخنة لمجموعة من الطلاب فى حين كانت هناك مجموعة ضابطة لم تقدم لها هذه الوجبة وفى نهاية التجربة وجد أن هناك ارتباطاً بين الغذاء ونسبة التحصيل، فالمجموعة التجريبية زاد تحصيلها، أما المجموعة الضابطة، فقد ظلت فى مستواها ولم يزد تحصيلها، وهذا يعطى دلالة هامة جداً، وهى أن هناك علاقة بين الحالة الجسمية والعقل.

ولعل هذه العلاقة من أهم الإضافات التى أضافها هذا المفهوم، بل هدانا إليها، مما أثرى فى بناء العملية التربوية بعد ذلك.



شكل (٣)

وعلى الرغم من ذلك فإن هناك مثالب أخذت على هذا المفهوم من أهمها ما يلى:

١ ـ أن هذا المفهوم نظر إلى عملية التربية على أنها مركزة فقط على العقل، الذى يتحكم فى الجسم ويوجهه مع أن المتعلم لا يحضر إلى المدرسة بعقله فقط أو بجسمه فقط، بل إن هناك جوانب أخرى ذات أهمية كبرى فى التعلم ولكن هذا المفهوم أهملها إهمالا يكاد يكون تاماً، مثل الجوانب الاجتماعية، أما الجوانب النفسية والروحية، والأخلاقية فقد أغفلها أيضاً، وكل ما فى الأمر أنه ذكر أن العقل على جانب كبير من الخطورة والأهمية، وخاصة فى بواكير الطفولة، وفى مرحلة الطفولة، حيث يتصرف الأطفال بنزعاتهم وأهوائهم وعواطفهم، لا بعقولهم، وهذا يستلزم الاهتمام بالجوانب المختلفة من شخصية الناشئ، وهذا قد أغفله التعريف، بحيث يجعلنا نقول: بأن هذا التعريف جزئى وليس شمولياً فى نظرته إلى شخصية الإنسان المتعلم.

٢ ـ إن مفهوم كلمة «عقل» فى التعريف غير واضحة، على الإطلاق، فما هو العقل، وأين يقع؟ وهذه أسئلة لم يكن يستطيع أصحاب هذا الاتجاه أن يجيبوا عليها، وذلك راجع إلى أنه لم تكن هناك حقائق كافية يمكن أن تعطيهم سمات العقل أو صفاته كما ينادى بها هذا المفهوم، ونتائج التجريب التى أعطاها علم النفس، تقول بأن هناك قدرات عقلية، وليس عقل واحد، كما تصوره أصحاب المفهوم، فكيف نتعرف على العقل السليم من خلال هذا المفهوم، وهذا يجعل هذا المفهوم غامضا.

٣ ـ يركز هـذا المفهوم علـى الاهتمام بالـعقل والجسم الـسليميـن رغم عدم وضـوح السلامـة ـ فأين هذا من العـقل والجسم غـير الـسليمين، بمعنى أين هذا المفهوم من الصحة النفسية والعقلية فى عملية التربية، والتى لا تقل أهمية ـ مطلقا ـ عن الصـحة الجسـدية، وعلى هذا فإنـه طبقاً لـهذا المفهـوم لا مكان فى التـربية للمعـتوهين أو البله، أو مـنخفضى الذكـاء أو الصم والبكم أو المعوقـين وفى هذا إهمال لقطاع هام من المتعلمين والناشئة فى المجتمع.

٤ ـ ساد الإيمـان الراسخ ـ مع هذا المفهوم ـ وطبـقاً له، بأن التربية عـملية نقش على العقل، وأن عـقل الطفل عبارة عن صـفحة بيـضاء Tabula Rasa وأن التربية عملية نقش على هذه الصفـحة، وسوف يظل ثابتاً أبداً، ولقد اكتشف علم النفس بعد ذلك ظاهرة النسيان، وبالتجريـب حددت النسب المختلفة لما ينساه العقل البـشرى بمرور الزمن، وهذا مـعناه أن المعلومـات لا تظل ثابتة إلى الأبد فى عـقل المتعلم، بل يعتـورها النسيان، وتحل محلها أشياء جـديدة وهذا يوحى بأن الاهتمام فى هذا المفهوم منصب على المعلومات مهملا التطبيق والسلوك تماماً، وترك التفاعل بين المعلم والمتعلم جانبا.

٥ ـ يهـتم هذا الاتجاه ويبـالغ فى هذا الاهتمـام بالطريقـة، دون إعطاء عناية كافية بالمحـتوى، فى حين أنه فى مجال التربـية، ليست الطريقة وحدها كافـية كما أنهـا ليست الدواء الشـافى لجمـيع أمراض التـربية بل تتكامل الأهداف والطريـقة والمحتوى.

٦ ـ أهمل هذا المفهـوم علاقة التربيـة بالمجتمع، مع أنهـا علاقة وثيقـة فلا وجود للتربية بدون المجتمع. وقـد ركز الاتجاه على الإنسان الفرد، وأهمل إهمالا يكاد يكون تاماً حاجـات المجتمع ومتطلباته من الأفـراد الذين هم عبارة عن لبنات فى بناء المجتمع يتـماسكون فيمـا بينهم بالتربية، وهكذا أهمل هذا المفهـوم وظيفة التربية الاجتـماعية، واهتم بجانب واحد فـقط وهو الفرد وهذا الإهمال يؤدى إلى قصور هذا المفهوم عن تحديد مجال التربية ووظيفتها.

ومهما يكن من أمر فإن هذا التعريف سـاد فترة من الزمن، كانت لها سماتها ولها مـشاكلها التى تميـزها عن غيرها، وشكل هذا المفـهوم لبنة أساسـية من لبنات

الفكر التـربوى، واستفـادت التربيـة منه استـفادة عظيمـة، أقامت صـرح أحدث النظريات بعد ذلك، ومما هو جدير بالذكر أن روح هذا الاتجاه ما زال مأخوذاً به فى بعض النظم التربوية السائدة فى العالم حتى اليوم، كما هو الحال فى ألمانيا والاتحاد السوفيتى وغيرها، وما زال له أنصاره.

المفهوم الثانى
«التربية عملية حفظ التراث الثقافى ونقله من جيل إلى جيل»
Transmission of Culture

وقد جاء هذا المفهوم من الفلسفة الإنسانية ومذاهب الفلسفة الجوهرية والدوامية وتعتمد فى جوهرها على التراث الشعبى، فتختار منه المعارف والحقائق والمهارات التى اجتازت بنجاح امتحان الزمن. كما وجب أن يكون الهدف الأسمى من التربية تخريج قادة للفكر متمتعين بالقدرة على إدراك المبادئ الأولى، وإنقاذ العالم من الظلمات المخيمة على الجنس البشرى، على أساس أن هذه المعارف والحقائق والمهارات هى أفضل ما فى العالم، وأنها هى الصحيحة دون سواها.

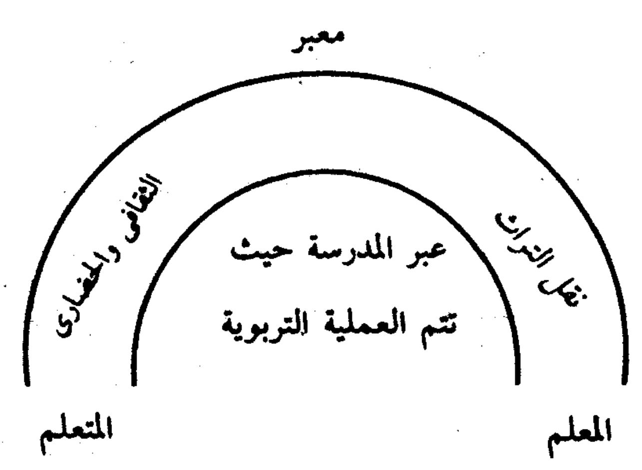
والتربية طبقاً لهذا المفهوم عبارة عن كوبرى أو ممر أو معبر تنتقل بواسطته الثقافة والتراث الحضارى من الجيل القديم إلى الجيل الجديد، ويساعد على ذلك تعقد المدنية وتشابكها، حيث تنوعت فروع العلوم وأوجه النشاط الإنسانى من جغرافيا وفلسفة واجتماع وطب وهندسة ولغات محلية وأجنبية، وقد كثرت وتنوعت إلى حد كبير، بحيث أصبح من الضرورى توصيل كل ما وصلت إليه البشرية إلى الأجيال الجديدة عن طريق المدارس كمؤسسات تربوية منظمة، وبواسطة عمليةالتربية والتعليم المنظمة، ومعنى هذا أن المدرسة التى تقوم بالعملية التربوية؛ تقوم بحفظ التراث الثقافى والحضارى واستمراره وتضمن انتقاله من جيل إلى جيل ضماناً لحفظه، ومنعاً من اندثاره، مثلما يحفظ الإنسان نوعه عن طريق التوالد والتكاثر وتكوين الأسرة، فوظيفة التربية حفظ التراث الثقافى ونقله. لأنه هو الخير الوحيد الممكن فى الحياة.

والأساس الذى تنبنى عليه هذه الأفكار أن الإنسان لا يتغير. وأن الحق لا يتغير أيضاً. وعلى التربية ألا تتغير إلا قليلا جداً؛من عام لآخر، أو من قرن لآخر. وإذا جاز للتربية أن تتغيرفلا يكون ذلك رد فعل لتغير حياة الناس أو التغير التكنولوجى. بل يحدث لأن الحق قد تغير وأصبح أكثر ضماناً لدى الإنسان، وهو يتم ويرتبط بالمحتوى والمضمون دون الأهداف والطرق نظراً لأن الإنسان فى طبيعته الأساسية واحد لا يتغير باختلاف الزمان أو المكان.

وليست المعرفة طبقا لهذا المفهوم هى الغاية النهائية للتربية، بل إن معرفة الإنسان لنفسه ولماضيه وللعالم حوله، وحصوله بنجاح على هذه المعرفة، هو الجزء الأساسى فى العملية التربوية. وهذه المعرفة هى الأساس لاستمرارية الثقافة والثقافة ضرورية للمدنية. ولذا فإن من أهم واجبات المدرس أن يمد التلاميذ بالمعرفة التى تساعدهم على الإسهام فى المحافظة على تراثهم الثقافى واستمراره.

ونلاحظ هنا الاهتمام البالغ والمركزعلى القيم، حيث تقوم على ركائز أكثرثبوتا ورسوخا، فالقيم ليست نسبية، بمعنى أنها يمكن أن تتغير من مجتمع لآخر، أو من سنة لأخرى، كما يغير الناس عاداتهم وما يفضلونه، كما لا يمكن للتربية السليمة أن تؤسس على تشكك فى موقفها إزاء القيم.

ودراسة القيم يجب أن تتم عن طريق التفكير الحر المبنى على حق موثوق مدعم بالمنطق، ويستطيع الفرد الراشد أن يقرر لنفسه ما هو الخير، وما هو الجميل، وما هو العادل، وقبل أن يصل الفرد إلى المرحلة التى يستطيع فيها أن يقرر لنفسه، فعليه أن يتقبل أحكام من هم أعلم منه وأكثر حكمه.



شكل (٤) يوضح نقل التراث من الجيل القديم (المعلم) إلى الجيل الجديد (المتعلم) عن طريق (معبر) تمثله المدرسة حيث تتم العملية التعليمية

ورغم أن هذا المفهوم يحافظ على استمرارية الحضارة والثقافة ويمنع اندثارها ورغم أنه يحافظ على المجتمع فى استمرار ثقافته، إلا أنه يمكن أن نلحظ فيه عيوبا ومآخذ تجعل منه مفهوما تقليديا للتربية، ومن هذه العيوب: ـ

١ ـ أنه يقصر العملية على مجرد الحفظ والاستظهار، دون التطوير والابتكار والتجديد، بمعنى أنه يساعد على تربية عقول سلبية تتلقى ما أنتج سواها، لا عقولا تنشط وتبدع وتبتكر وتطور هذا الرصيد الثقافى الذى تتلقاه من ثقافة سابقة، وإن أدى هذا إلى شيء، فإنما يؤدى إلى الركود الحضارى لا إلى التقدم والازدهار لأن معنى النقل فقط هو الجمود، فلم يراعِ هذا المفهوم ـ الشمول لأنه ركز ـ هو الآخر ـ على الجانب العقلى.

٢ ـ يؤدى الهدف من التربية طبقا لهذا المفهوم إلى تكوين نماذج بشرية متشابهة، ومتفقة فى شكلها وجوهرها (مقولبة) طبقا لأنماط حضارية وثقافية وطبقا لضوابط ومعايير مسبقة وقبلية، مع عدم مراعاة الفروق الفردية القائمة فى النمو، والتى أقرها علم النفس الحديث بين الأفراد، وإهمالا للابتكار والتجديد الذى يمكن أن يطور هذا التراث ويضيف إليه، بحيث يثبت فاعليته فى إثراء حياة المجتمع وتطويرها، بحيث لا يقف حجر عثرة فى طريق التجديد، ولقد ثبت بما لا يدع مجالا للشك أن ما ومن ينعزل يموت، وما ومن ينفتح ويتقبل ويطور يظل حيا، وإذا كانت الثقافة كائنا حيا، فإنها ولابد أن تجدد وتطعم بعناصر جديدة تبعث فيها الدم لا أن تنعزل فتموت. ونتيجة هذا المفهوم فالثقافة تموت رويدا رويدا. بحيث ترى بعد فترة من الزمن ـ وبمتابعة أنماط لمخرجات من النظام التعليمى ـ أن هذه الثقافة أصبحت شيئا جامدا لاحراك فيه، لأنه قد قطعت صلاتها بالقلب النابض الذى يضخ الدم فيها وهو النمو والتطور والتجديد المطرد، إذ أن الشيء الثابت أن التغير عملية مستمرة منذ أقدم العصور، فالمؤسسات الاجتماعية تتغير من ناحية وظيفتها وتكوينها لتواجه الحاجات الجديدة للإنسان، والوسائل المادية التى تخدم الإنسان تتغير نتيجة التحسينات التى تدخل عليها، بل إن اللغة تتغير لتواجه المواقف المادية، ويبدو هذا التغير فى الكلمات والعبارات الجديدة التى تدخل إلى قاموس اللغة لتعكس التغيرات المتصلة بوظيفة اللغة.

ومن هنا فإنه إذا ظلت المدرسة على عهدها بالحفاظ على الثقافة والتراث الثقافى، دون تغيير أو تجديد فإنها لا تلبث أن تقف جامدة.

٣ ـ وتمر الثقافات المختلفة بعمليات التغير، ويرى علماء الأجناس والحضارة، أن أى حضارة سليمة وصحيحة لا تقل إضافتها لسابق ثقافتها عن ١٥٪ مبتكرات

وتجديدات وإضافة للتراث الثقافى القديم، بحيث تمثل الثقافة القديمة ٨٥٪ فى كل جيل، وذلك حتى تفسح المجال للتطوير والتقدم والازدهار، والمفهوم الذى نحن بصدده جعل أساس المجتمع كله من الثقافة القديمة والتى كانت سائدة فى فترة صلحت لها، وقد لا تصلح للفترة التالية التى تنتقل إليها، ومعنى هذا إهمال التطور العلمى والتغير الثقافى، وكأنه يرفع شعارا ليس فى الإمكان أبدع مما كان برغم أنه فى الإمكان أن يتوصل الإنسان بالابتكار والاختراع إلى إبداع أفضل مما كان. وتعال ننظر ونرى ونفكر فيما وصلت إليه البشرية اليوم من تطور هائل ومبدع، نظرا لانفتاح العقول ومحاولتها التطوير والتثوير والابتكار، والإضافة إلى ما هو قائم دائما.

٤ ـ أهمل هذا المفهوم التفاعلات القائمة بين الفرد والمكونات المختلفة، فالإنسان نظام مركب من قوى ودوافع كامنة، وهذه تتفاعل مع مؤثرات ومكونات البيئة الطبيعية والاجتماعية الخارجية، وعن طريق هذه التفاعلات، يبلغ الكائن البشرى ويكون شخصية متكاملة ومتوازنة، بحيث يغدو إيقاع التلاؤم بين قوى الناحيتين الداخلية والخارجية شرطا أساسيا لتحقيق حياة تامة التجاوب، حسنة الإيقاع، سعيدة العيش الفردى والاجتماعى؛ وهذه التفاعلات لا تمتد إلى مجتمع الإنسان، الذى يعيش فيه بمعناه الضيق، بل تمتد إلى المجتمع العالمى الذى ينتمى إليه مجتمع هذا الإنسان، وهى تفاعلات مع مجتمع وبيئة تتطور وتتجدد، ومجتمعات تتغير وتراث ينمو ويتسع، ولابد لهذا الإنسان من أن يكون متفاعلا مع هذا كله، لا ساكنا وجامدا مع ما كان سائدا، ومن هنا فإن التربية لابد أن تعى وتستوعب هذا التغير والتجدد الناجم عن هذا التفاعل، لا أن تتجمد وتتكلس وتقف عندما نادى به السلف وكفى، بل يجب أن تكون متطورة متجددة ونامية، وهذا من أثمن ما يفقده هذا المفهوم.

من كل هذا، يتبين أن قصر مفهوم التربية على نقل التراث ووصفها بأنها معبر وكوبرى لنقل التراث من جيل إلى جيل، مفهوم تقليدى، محافظ إلى درجة بعيدة، ذلك أن التربية ليست شيئا جامدا، إنما هى كائن حى، ينمو بنمو خبرات أفراده، ويتطور بتجدد مفاهيمه؛ وثباته يدل على موته، وتحركه وتطوره يدل على حياته ونموه، ومعنى الاقتصار على نقل التراث وعدم تطويره موت التربية وموت المجتمع الذى تنتمى إليه.

وهذا المفهوم وإن أسهم فى توضيح جانب من جوانب التربية ووظائفها، إلا أنه لا يعكس ما تعنيه التربية، ولا يحدد وظائفها تماما، فهو يذكر جزءا وينسى أجزاء كثيرة ومهمة للغاية، وفى نفس الوقت فإن وظيفة حفظ التراث تقوم بها كثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، كالمتاحف والمعارض وغيرها من مؤسسات المجتمع الثقافية، ومن ثم يفقد هذا المفهوم معظم خصائص المفهوم الجيد، فهو يفقد الشمول والتكامل، والتخصيص والتمييز، فهو لم يخصص التربية بعمل معين تقوم به دون أن يشاركها غيرها فيه، وبذلك يفقد المفهوم أركانا رئيسية يجب أن تتوافر فى المفهوم الجيد للتربية.

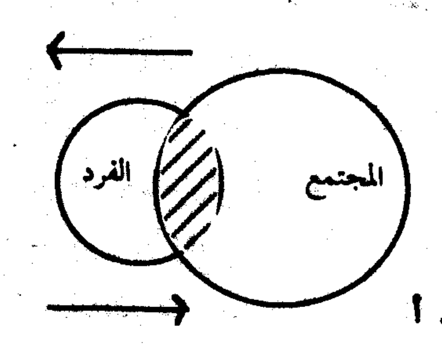
المفهوم الثالث
«التربية عملية ترمى إلى تكيف الفرد مع المجتمع»
Adjustment of the Individual to Society

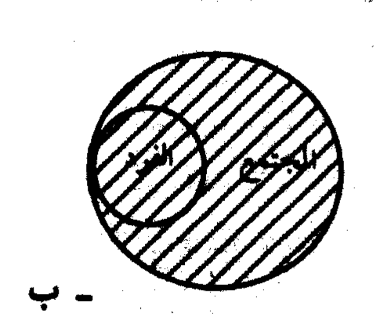
ويعتنى هذا المفهوم بكون الإنسان عضوا منتظما فى سلك جماعة ورأت عيناه النور فى إقليمها، وهذه الجماعة لها قيم وعادات وتقاليد، ويجب على التربية أن تقوم بتكييف الفرد للقيم السائدة فى حياة الجماعة التى يحيا فيها، ومعنى هذا أن كل فرد يولد فى بيئة مادية واجتماعية، ولابد له من التكيف مع هذه البيئة ومع القيم والتقاليد الاجتماعية السائدة، ومع اتجاهات وآراء هذا المجتمع، وقد ساهمت الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعى فى هذا المفهوم، إذ تنادى بأن الاتزان النفسى والعقلى والاجتماعى وتماسك الفرد والمجتمع يستلزم قدراً كبيراً من انسجام وتلاؤم وتكيف الفرد مع المجتمع، الذى يعيش فيه، طبقا لمعايير هذا المجتمع سواء كان مجتمعاً زراعياً أو صناعيا أو رعوياً أو محافظاً أو تقدمياً حتى يحصل على قدر من الطمأنينة ويحيا بسلام فى هذا المجتمع، وعلى قدر كفايته وقدراته، وكلما انسجم الفرد مع المجتمع كانت النتيجة مزيداً من رضى المجتمع والناس عنه، وتلبية حاجاته ورغباته بصورة يرضى هذا المجتمع عنها، والعكس تماماً يحدث عندما لا يتلاءم الفرد مع المجتمع، حينذاك ينبذ الفرد ويطرد من حظيرة المجتمع.

وإذا كان المجتمع - أى مجتمع - يتكون من عنصرين أساسيين: عنصر الكبار الحاملين لقيم المجتمع وآدابه وثقافته ومعاييره، وعنصر الصغار غير الناضجين والآخذين فى النمو، وهؤلاء فى حاجة إلى رعاية الكبار وخبراتهم، فضلا عن أن حياة هؤلاء الكبار قد لا تستمر طويلا، وهم قد عاشوا حياتهم فى تكيف مع المجتمع، وحياة المجتمع لابد أن تستمر، فلابد إذن من نقل هذه الخبرات التكيفية - إن صح التعبير - إلى الصغار لكى يستمر المجتمع فى مسيرته متوافقة حياة أفراده، ومتكيفة تكيفاً معتدلا وجيداً، ومن أجل هذا يسعى الكبار إلى نقل هذه القيم والعادات وغيرها إلى الصغار مما يساعدهم على أن يعيشوا فى تكيف مع المجتمع الذى يعيشون فيه، ويخضعوا لقيمه وعاداته وتقاليده، وعن هذا الطريق تتحدد أنماط سلوكهم والاتجاهات العقلية والعاطفية، وذلك مشاركة لمجتمعهم فى أفكاره ومعتقداته التى تنبع دائماً من البيئة التى يعيشون فيها حسب تفاعلات المجتمع ومقتضيات كل بيئة.

وواجب المدرسة التكيف مع المجتمع القائم والثقافة القائمة، كما أن تلاميذ المدرسة ليست لديهم الخبرة الكافية أو المقدرة العقلية التى تكفل لهم وزن المسائل المتصلة بالإصلاح الاجتماعى والحكم على القيم المعاصرة، وعليه فالمدرسة ليست هيئة للإصلاح، بل هى مؤسسة تعليمية قبل كل شىء وواجبها تقديم المواد التى تحقق التكيف، تكيف الفرد مع المجتمع.

ونحن مع هذا الاتجاه فى أهمية التكيف، ولكن أى تكيف؟ مفهوم التكيف مع هذا الاتجاه غامض من جميع جوانبه، فماهو التكيف؟ هل هو التعايش، أم الخروج عن هذا المجتمع لتطويره ودفعه إلى الأمام؟ ودعنا نتساءل: ما موقف الفرد إذا وجد نفسه فى مجتمع بعض عناصره فاسدة، وبعض صيغ الحياة فيه عفنة؟ تمارس فيه الرشوة، ويشاع فيه استغلال النفوذ والكسب بالطرق الانتهازية، ويسود فيه الكسب الطفيلى، غير المشروع؟ وما هو موقف الفرد إذا وجد نفسه فى مجتمع يطبق فيه قانونان: قانون للقوى، لا يعاقب، بل يشد على يده ثوابا لما فعل ولما يقوم به من مخالفات قانونية، وقانون آخر للضعيف يعاقبه بأقصى عقوبة بل ينتظر منه هفوة لينقض عليه بعقاب بالغ الشدة، ما هو موقف الفرد حينئذ؟ هل يقف مع الاتجاهات الفاسدة، والأوضاع الخاطئة، ويتماشى ويتعايش معها على سوئها وفسادها وظلمها أم يقف ضدها ويثور عليها ويحاول تعديلها وتحسينها. ورفع





شكل (٥)

يوضح (الشكل أ) العلاقة بين الفرد والمجتمع فهى علاقة مشتركة يخضع الفرد بجماعيته للجماعة، وفى نفس الوقت له استقلاليته المسئولة. والعطاء والأخذ متبادل.

يوضح الشكل (ب) كيف يكون الفرد طبقا لمفهوم التكيف، الفرد يذوب فى المجتمع وفى أوضاعه، سواء كانت صحيحة أم فاسدة

الظلم بقدر الإمكان؟ ترى ماذا يطلق على الفرد من الصنف الأول أهو المتكيف أم لا؟ وماذا بالنسبة للصنف الثانى من الأفراد؟

ونتساءل مرة أخرى، ما هو موقف الفرد من الأفكار الخاطئة فى التراث الثقافى لهذا المجتمع، والمعتقدات والموروثات التى توجد فى مجتمع يعيش فيه الإنسان، ويسعى إلى تكيفه وفق مبادئه الخاطئة؟ ترى هل إذا انسجم الفرد مع كل هذا رغم خطئه يكون متكيفا، أم أنه إذا لم ينسجم مع المجتمع بفساده وحاول إصلاحه يكون غير متكيف؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة طبقا لمفهوم التكيف خطيرة، وربما كان هذا أخطر عيب فى هذا المفهوم، ذلك أن الأفراد يجب أن يعملوا على محاربة الفساد وتطوير الحياة الاجتماعية، فالفرد ليس سلبيا فى مجتمعه ولكنه إيجابى يخضع لما فى مجتمعه من تقاليد صحيحة، ويرفض محاولا إصلاح القيم الفاسدة، وإذا لم يكن الأمر كذلك، فلماذا يمجد المجتمع أصحاب الرسالات السماوية والاجتماعية إلا لكونهم من هذا الطراز، فرسالاتهم ثورة تهدف الإصلاح الاجتماعى، وثورة على المظالم الاجتماعية والمفاسد والتقاليد والموروثات واليقينيات الباطلة الخاطئة، وذلك من أجل تغيير الأفراد الذين يعيشون فى ظل هذا المجتمع الفاسد بإصلاح ما يمكن إصلاحه ومن ثم تطوير المجتمع المحيط وإصلاح الفساد فيه.

هل نستطيع أن نقول - بعد هذا - إن الأفراد الذين أحدثوا هذا التغيير والتطوير والتطهير، وقاموا بهذا المجهود الرائع متكيفون مع المجتمع، أم أنهم خرجوا عن ربقة المجتمع وبالتالى يعتبرون شواذاً. إن مفهوم التكيف نراه يذوب فى هذه الحالة ولا يصمد للإجابة عن هذا السؤال، فإذا كانت الإجابة بالإيجاب فكيف نفسر وجود الفساد فى المجتمع؟ وإذا كانت الإجابة بالنفى واعتبار هؤلاء شواذ، فكيف يمكن لنا أن نحكم بأنهم مصلحون، وأن إصلاحاتهم أحدثت آثاراً كبيرة وجبارة فى دفع عجلة الحياة إلى التطور والتقدم والرقى؟ فهل التكيف هو الشذوذ أم أن الشذوذ هو التكيف، وهذا أدعى إلى غموض مفهوم التكيف، مما يقلل من قيمته.

وثمة ملاحظة أخرى، فالكبار حين يتمسكون بقيمهم وأنماطهم السلوكية التى واءمت بينهم وبين مجتمعهم، يحرصون على إكسابها وإعطائها للصغار، ويبالغون

فى ذلك، ويتجاهلون ظروف الصغار بإمكانياتهم ومتطلباتهم وقدراتهم؛ وهذا يقلل من أثر التربية الصالحة الجادة التى يجب أن تراعى ميول الأفراد وإمكانياتهم وقدراتهم وتطلعاتهم، والتى بغير توافرها لا يمكن أن نقول إن هناك تربية صالحة، ويدعم هذا أن التكيف ليس عملية سلبية، يتم بواسطتها التطبيع والقولبة، وإنما هى عملية إيجابية تأتى من جانبين، وليس من جانب واحد، يتفاعل الفرد فيها مع المجتمع، والمجتمع مع الفرد إلى أقصى درجات هذا التفاعل، ومن أجل هذا نجد حركات الإصلاح الاجتماعى والثورات الاجتماعية، بل والتطورات العلمية، يلجأ أصحابها إلى التربية كأداة لتحقيق الأهداف المنشودة، عن طريق إكسابها لأفراد المجتمع من خلال بث وتثبيت قيمها وأفكارها الجديدة التى تنادى بها مما يترتب عليه تعديل فى أنماط السلوك.

من كل هذا نلاحظ أن هذا المفهوم قاصر عن الإحاطة بمعنى التربية لعدم شموله ونظرته الجزئية ثم لعدم تخصيصه التربية عن غيرها.

المفهوم الرابع
التربية استغلال الذكاء الإنسانى
Utilization of Human Intelligence

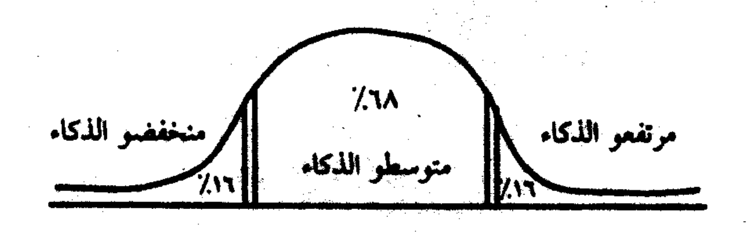
جاء هذا المفهوم من ميدان علـم النفس بعد أن انفصل عن الفلسفة، ودخله التجريب، واستخدمت اختبارات الذكاء، وتأثرت التربيـة بالأبحاث التى توصلت إلى نتائج، وأصبح ينظر إليها وإلى غايتهـا على أنها تنمية الأدوات المعرفية وتكوين اتجاه حياتىّ للبحث عـن المعرفة والكشف عن الحقيقة، ويعتبـر الفيصل المؤكد بين المتـعلم وغيـر المتعلم قـدرة كل منهمـا على مواصلة النمـو الذهنى والشخـصى، والاستمـرار فى هذا النمو دون توقف، ذلك لأن الحضارة نتاج عقـول، وبقدر ما يعنى المجتـمع بالثروة العقلية الكائنة فـى أبنائه بقدر ما يستطيع أن يسـهم فى تقدم الحضارة على العموم، وتقدمه هو على وجه الخصوص.

وكان الدافع إلى هذا الـتصور هو التـقدم الملحوظ فى بحـوث علم النفس ـ كما ذكرنا ـ والتى توصلت إلى تأكيد وجود ظاهرة الذكاء الإنسانى، واستطاع علماء النفس قياس القـدرات والاستعدادات الفردية بصـورة علمية وتجريبية، كـما أثبتت هذه التجـارب أيضا وجـود الحقيـقة العلمـية التى أطلق عليـها «الفـروق الفردية» فالأفـراد يتفاوتون فى نسب ذكائـهم حسب نوعه، فمنهـم من تكون سمته الغـالبة الذكاء الاجتماعى، أى القدرة على التعامل بنجاح مع من حوله من الناس، ومنهم من يكون طابعـه الغـالب الذكاء الميكانـيكى أى القدرة على التـعـامل مع الأشيـاء وتركيـبها، ومنهم من يكون طابعه الـغالب الذكاء النظرى المجرد، أى التـعامل مع الرموز والمجردات والمعادلات والأفكار بكفاءة عالية.

وتتـرجم العمليـة التربوية هـذا إلى واقع عن طريق تنميـة قدرات الأطفـال والأفراد، ومن ثم فإن هدف التربية العام هو تنمية ذكاء التلاميذ، وإذا علم أن كل عمل عقلى يهيئ لنا هدفا يمكننا أن نسـعى إلى إدراكه، ولما كانت كل قدرة محددة بمحتـوى وبعملية وبنتـائج، فإن ذلك يستـدعى ألوانا معينة من الممـارسات كى يتم تحسينهـا، ويتضمن ذلك تعديل المناهج واختـيار الطرق المناسبة التـى تحقق النتائج المطلوبة، ومعـنى هذا أن التربية يجب أن توفـر الجو المناسب للأفـراد، كل حسب قدرته واستعداده، بحيث ينمو إلى أقصـى درجة، وحيث يقوم كل فرد فى وظيفته

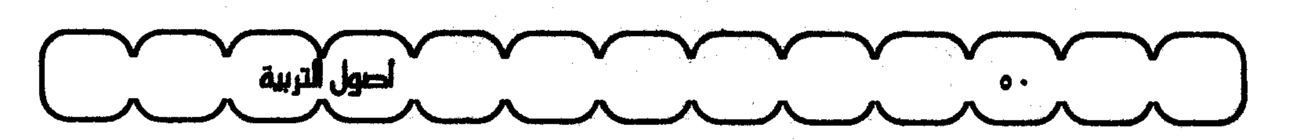
المناسبة لقدراته وميوله واستعداداته، أى وضع الفرد المناسب فى العمل المناسب، والذى ينتج عن تعليم مناسب، ومعنى ذلك أن التربية الصحيحة الجادة هى التى تطلق الطاقات والقدرات الكامنةمن عقالها، وذلك مثل إطلاق الطاقة النووية تماما بتمام، فتقوم التربية بالبحث والتعرف على قدرات الأفراد ثم تنميها حتى تصل بها إلى درجةمن النضج، يمكن أن يستغلها الفرد والمجتمع فى إقامة حياة أفضل، مثل ذلك: البحث عن عرق الذهب الخام ثم إجراء سلسلة من العمليات لاستخلاص الذهب الخالص منه، وصنع حلية جميلة، ومعنى هذا أن التربية عملية استكشاف للذكاء وتنمية القدرات والاستعدادات لدى الأفراد وصقلها واستغلالها، حيث إن الثروة القومية لأى مجتمع من المجتمعات تتمثل فى ناحيتين: الثروة المادية، والثروة العقلية (الذكاء) وهو أفضل ما ميز به الخالق الإنسان، وواجب المجتمع هو القيام باستغلاله وتوجيهه الوجهة الصالحة لرفعة الوطن والمواطن.

وعند قياس الذكاء لمجموعة أفراد فى مجتمع من المجتمعات نجد أنها تتبع قانون أو منحنى التوزيع الجرسى المنتظم، فطبقا له نجد أن ١٦٪ من المجموعة مرتفعو الذكاء، ومثل هذه النسبة أى ١٦٪ منخفضو الذكاء، والنسبة الباقية هى ٦٨٪ من المجموعة، تمثل الغالبية (متوسطى الذكاء) وليس هذا منطبقا فقط على الذكاء، وإنما ينطبق على كل ظاهرة إنسانية، فهكذا نجد الطول، وهكذا الجسم. وهكذا... وهكذا...، ومعنى هذا أن التربية يجب أن تتكيف مع هذه الحقيقة، بحيث تعطى كل فئة حاجتها حتى تحقق أقصى درجات النمو التى يمكن أن تصل إليها.



شكل (٦) يوضح

المنحنى الجرسى المنتظم لظاهرة الذكاء



وهنا تثار قضية ترتبط بالذكاء، تلك القضية هى أن الذكاء العام ينخفض فى بلادنا نظرا لوجود عاملين:

العامل الأول: هجرة العناصر الذكية والطموحة من القرية إلى المدينة، وهذا بسبب تخلف القرية عن مستويات المدينة، نظرا لتقدم الخدمات فيها، وتخلف خدمات القرية.

العامل الثانى: حجم الأسرةفى الريف أكبر من حجم الأسرة فى المدينة حيث يصل حجمها فى القرية (٧ ـ ٨ أفراد) وفى المدينة يصل حجمها (٤ ـ ٥ أفراد) ومعنى هذا أن نصيب الفرد من العناية والخدمات يقل فى القرية كثيرا عن نصيب مثله فى المدينة، ومعنى هذا بطريقةغير مباشرة أن العناصر الأقل ذكاء تتزايد بنسبة أعلى من تزايد العناصر الأكثر ذكاء، ويعنى هذا انخفاض نسبة الذكاء العام فى البلاد.

وهذا القول مردود عليه: بأن مقاييس الذكاء الموضوعة للأفراد فى القرية، لابد أن تخالف مقاييس الذكاء الموضوعة للأفراد فى المدينة لأن كلا من المقياسين لابد أن يستمد عناصره من البيئة التى يعيش فيها الفرد، سواء فى القرية أو فى المدينة، وبمعنى آخر، أنه لا يمكننا أن نقيس ذكاء الفرد فى القرية بمقياس ذكاء الفرد فى المدينة. والعكس صحيح؛ وحتى إذا تجاوزنا هذا وأخذنا الذكاءالقومى ككل؛ وقارناه بالذكاء القومى ككل فى بلد آخر؛ كالولايات المتحدة مثلا. فلا يمكن القول بأن ذكاء الطفل الأمريكى أعلى من ذكاء الطفل المصرى؛ وأن ما يحصله طالب الفرقة الرابعة الابتدائية الأمريكيةيساوى ما يحصله طالب السادسة الابتدائية فى مصر؛ وذلك لسبب واحد، هو اختلاف البيئتين والحضارتين، ومعنى هذا أن الذكاء نسبى. وتحتاج هذه القضية إلى بحوث علمية متقدمة لكى تثبت بالسلب أو بالإيجاب صحة هذه القضية، ولابد من وجود مقاييس ذكاء محلية.

ويرتبط بهذه القضية قضية أخرى،وهى قضية تكيف التربية مع قضية اختلاف الذكاء إذ يتحتم على التربية فى مجال استغلال الذكاء البشرى، أن تقدم برامج خاصة بكل بيئة فالقرية لها برامجها، والمدينة لها برامجها، والبيئة الصحراوية أيضا لها برامجها؛ والبيئة الساحلية لها برامجها، ورغم الاشتراك العام فى الأهداف، وإذا لم تهتم التربية بذلك، فإنها لا شك تكون غير وظيفية وغير جادة.

ويحلو لمن يعرف التربية بهذا المفهـوم، أن يقول بأن التربية هى التعلم، رغم اختلاف تعـريفات التعلم وتشـعبها، ويقدمـون فى هذا الطريق نظريات يمكن عن طريقها استغلال وتنمية الذكاء. وأبرز هذه النظريات:

النظرية الإنجليزية:

وتنسب إلى شارلز سـبيرمـان، وتعتـمد على نظرية التحليل الـعاملى وتنص على وجـود ما يسـمى بالعامل العـام أو القدرة العـامة أو الذكـاء العام مـع وجود العـامل الطائفى، أو القدرة الطائـفيـة أو الذكاء الطائفى، والعـامل الخاص أو مـا يسمى بالقـدرة الخاصة؛ أو الذكـاء الخاص، وحمل سـبيرمـان تفسيـره أى موقف تعليمى على هذا الأسـاس، ونسوق لهذا مثلا، وهو تعلم الفـرد ركوب الدراجة؛ فتفـسير ذلك لدى سبيـرمان هو أن كفاءة الفرد وسرعة تعلمه القيادة يتـوقفان على نصيـبه من الذكـاء العام؛ ثم تتدخل القـدرة الطائفيـة فى القدرة على التـعامل مع الدراجة والموتوسيكل، ثم يدخل العامل الخاص فى القدرة على التعامل مع دراجة من نوع خاص، فتدخل القدرة الخاصة بنسبة ٧٠٪ من هذا الموقف.

وقام سبـيرمان بعد ذلك بتعـديل نظريته، فأصبحت تسـمى نظرية العاملين. فقد حذف العامل الطائفى، حيـث توصل إلى أن القدرة الطائفية ما هى فى الواقع إلا عدد من القدرات الخاصة فأصبحت نظريتـه تقتصر على عاملين: العامل العام، والعامل الخاص؛ وبالتالى سميت بنظرية العاملين.

النظرية الأمريكية:

وتنسب إلى ثورنديك، والذى قسم الذكاء إلى قدرات التـعامل، فالفرد تبرز قدرته على التعامل إما مع الناس، ويسمى ذكاؤه «ذكاء اجـتماعيا» وإما مع الأشياء ويسمى «ذكاء ميكانيكا» وإما مع المجردات ويسمى «ذكاء مجردا».

ووظيفـة التربية فى كل هذا وبعـده هى اكتشاف نوع الذكـاء والقدرات التى يتمتع بها فرد من الأفراد وتحـويله إلى «ذكاء ظاهر» عن طريق السلوك واستخدامه إلى أقصى حد ممكن فى سبيل النمو.

إلا أن هذا المفهـوم قصر التـربية على الناحيـة التعليمـية فقط، كـما أنه لم يتعرض لعوامل واقـعية يمكن أن تغير من مقومات الذكـاء البشرى، وكذلك أهمل

الدوافع الفردية، سـواء منها الفطرية أو المكتسبـة، والإنسان فى عمومـه وشموله ليس هو الذكاء فقط؛ إنما هو أشياء أخرى تعـمل بجانب الذكاء؛ وليس من المعقول أن نوع الذكاء هو الذى يتـحكم فى كل شىء، حقـا هو المنظم ولكن ليس هو كل شىء،فهناك جوانب فى الإنسان لا يمكن للذكاء أن يتحكـم فيها فى أوقات معينة، ولم يوضح المفهوم كيفية التعامل مع هذه الجوانب.

المفهوم الخامس

«التربية عملية استثمار أى عملية اقتصادية»

Education is 1nvestement (Economics of Education)

ومؤدى هذا المفهوم أنه يعتبر التربية عملية اقتصادية، بمعنى أن لها عائدا ومردودا محسوبا، ومعنى ذلك أن الدولة والأفراد والمجتمع حين ينفق الأموال على الأجيال الجديدة فى دور التعليم، فإنه لابد أن ينتظر عائدامن هذا التعليم وتلك التربية، أى أن عهد النظر إلى التربية كخدمة قد انقضى ومر، ولم تعد التربية من قبيل الخدمات التى توفرها الدولة؛ بل أصبحت من قبيل مؤسسات الإنتاج، بمعنى أن رأس المال الذى يوضع فى خدمة التربية له عائد ومردود. مثل ذلك استثمار الأموال فى بناء عمارات، أو شراء شهادات استثمار، أو زراعة قطعة أرض أو مصنع وغير ذلك من أشكال رأس المال، فإذا كان الفرد أو الدولة تنتظر أن يدر هذا ربحا وعائدا فإنها تنظر إلى التربية نفس النظرة.

وقد انحدر هذا المفهوم وتلك النظرة إلى التربية من أبحاث رجال الاقتصاد، حيث يعاملون مرفق التعليم معاملة الوحدات الإنتاجية؛ ويحاول الاقتصاديون أن يقدروا ويقيسوا مدى إسهام التربية فى النمو الاقتصادى، وقد اصطنعوا لهذه الغاية طرائق متعددة، فيحسبون كم من الملايين أنفق على التعليم، وما هو العائد من ذلك وما كمية الفاقد؟ وغير ذلك مما يتعلق أساسا بالناحية الاقتصادية الإنتاجية، أى أن المسألة مسألة مصروفات وإيرادات، ولذا ظهرت المصطلحات الاقتصادية الجديدة فى هذا المجال، مثل، الكلفة التعليمية، والعائد التعليمى، والفاقد أو الضياع أو الهباء التعليمى، الذى يتمثل فى تسرب التلاميذ وعدم مواصلتهم التعليم إلى نهاية المرحلة التعليمية. وذلك بتكرار رسوبهم. وكذلك عدم ممارسة خريجى النظم التربوية والتعليمية وظائف وأعمالا تتفق مع مؤهلاتهم.

وترجع أهمية هذا المفهوم إلى أن زيادة الكشوف العلمية زيادة كبيرة وجبارة فى العصر الذى نعيش فيه، وما صاحب ذلك من تقدم ملموس فى التطور الاجتماعى والاقتصادى والثقافى، قد أدى إلى النمو المطرد فى حاجات الأفراد والجماعات، لذا فإن الدول والمجتمعات على الرغم من اختلاف نظم الحكم فيها، ورغم اختلاف فلسفات المجتمعات وتباين تقاليدها وعاداتها وثقافاتها، ومدى ما

وصلت إليه من تقدم، تجد نفسها مضطرة إلى البحث عن وسائل عملية تعينها على موازنة مواردها ومقارنتها بشتى مطالبها وأمانيها، وذلك بقصد الوصول إلى خير السبل التى تضمن هذه الموارد سواء منها المادية والبشرية، والتى تساعدها على التنبؤ بأثر حاضرها فى مستقبلها، وإذا كانت الموارد الفكرية والمادية، والتطوير الاقتصادى والنمو الاجتماعى والتربوى وثيقى الصلة بعضهما ببعض، فإن عملية التنسيق بين الموارد المختلفة فى حياة المجتمع أصبحت ضرورية، كما أصبحت تستلزم حصر كل الموارد التى تعين المجتمع على تحقيق أهدافه فى مخططات تنميته، ومن بينها العمليات التربوية والتعليمية على أنها أساس الإعداد والمورد الرئيسى للاستثمار، إذ يجب على التربية وهى نظام اجتماعى قائم فى مجتمع سريع التغير أن تكيف نفسها بنائيا مع احتياجات البيئة المتغيرة، وأحد الأساسيات فى الدولة تزويد وإعانة وتمويل التربية ولابد أن يكون عائدها واضحا وفعالا فى تقدم المجتمع.

وهكذا تتغير النظرة إلى التربية من كونها مجرد خدمة إلى كونها إنتاجا واستثمارا، إذ أنها تساهم فى التطوير والتنمية الاقتصادية، حيث تقدم الأيدى العاملة الفنية الماهرة من العلماء والمهندسين والفنيين والإداريين اللازمين لتشغيل مشروعات التنمية، وأصبح هناك فرع خاص فى علوم التربية يسمى «اقتصاديات التربية» يقوم بالقياس الكمى لعائد التربية ويبحث فى كيفية تنمية الثروة البشرية.

وأصبح ينظر إلى التربية على أنها عملية استثمار أموال المجتمع فى تخريج أفراد قادرين على الإنتاج الاقتصادى، وتطوير المجتمع وفقا للتطور التكنولوجى السريع، وأصبح ينطبق على التربية ما ينطبق على أى مؤسسة اجتماعية اقتصادية أخرى، من حيث وجود مدخلات ومخرجات للنظام، لها دورها فى الإسهام فى تنمية رأس مال المجتمع.

وهذا المفهوم، بهذا الشكل يركز على الإنسان باعتباره قوة اقتصادية، وكمنتج فى المجتمع، فى حين أغفل الجوانب المختلفة التى تشكل شخصية الإنسان، والتى تعمل التربية على تنميتها، وأكد على الجانب الاقتصادى للتربية فقط، وللإنسان، وكأنه سلعة قابلة للبيع والشراء، أو عملة فى السوق خاضعة للعرض والطلب ينطبق عليه ما ينطبق على العملات، من حيث كونها تدخل فى المصروفات والإيرادات، وتدر عائدا، ولذا نجد علماء الاقتصاد المهتمين بهذا الأمر،

يقولون إن أفضل المشروعات التربوية والتعليمية هى التى تعطى عائدا سريعا وتتمثل فى مراكز التدريب المهنى، إذ أنها أقل المشروعات التعليمية تكلفة.

وهكذا أهمل هذا المفهوم إنسانيةالإنسان، وفرديتـه، وإذا كان الاقتصاد جانبا هامـا فى حيـاة الإنســان إلا أنه ليس هو كل شيء فى حـياة الإنســان، إذ أن هناك جوانب أخرى يجب أن تراعـيها التربية فى تنميـة الإنسان لكى يحيا حيـاة سعيدة، وإلا فـأين ثقافـة المجتـمع، وروحـانية الإنسـان وأخلاقـيـاته، وأين حسـه الفنى والجمالى، وغيرها من الجوانب المختلفة التى تشكل شخصية الإنسان؟

وإذا كان للتـربية وظيفتـها الاقتصادية، فـإن لها وظائفهـا الأخرى، إذ تقوم بحفظ التراث وتطويره وغير ذلك، غيـر أن هذا المفهوم لم يؤكد إلا على الجوانب الاقتصادية رغم أن التربية أوسع من هذا بكثير. ومن ثم فإن هذا المفهوم لا يحيط التربية بسياج كامل شامل بحيث تراعى الطبيـعة البشرية من جميع جوانبها، وبهذا يفقد صفة الشمول والتكامل والتوازن.

المفهوم السادس

التربية هى «الخبرة التى تؤدى إلى مزيد من كسب الخبرة»

Experience that Ieads to More Experience

يمر الفرد الإنسانى بخبرات متعددة قد تؤثر فيما يستقبله بعد ذلك من خبرات ومواقف حياتية، والخبرة المربية هى التى يمر بها الإنسان فيتعلم منها ويتأثر بها، وبذلك تؤثر فيما يستقبله من خبرات ومواقف، وتصبح بذلك مكونًا أساسيًا فى توجيه شخصيته، ويكون من أثرها أن تنمو هذه الشخصية نموًا مطردًا يحقق كمال نمائها تحقيقها لقيمها الأساسية فى المجتمع الذى تعيش فيه.

والفرد المتعلم بناء على هذا يقوم بدراسة الظواهر والأشياء فى مواقف عملية، وبذلك تكون التربية عن طريق العمل والممارسة والخبرة الشخصية الذاتية والمباشرة، وذلك لأن الإنسان وحده هو الذى يمر بخبرة كاملة حقيقية، لأنه الوحيد الذى يقوم بنشاط شعورى، وهذه القدرة الشعورية تمكن الإنسان من رؤية ما يجرى حوله ككل، فى علاقاته المختلفة بنفسه وبالآخرين، وهى التى تميزه عن غيره من الحيوانات، وهى التى تمنحه خاصية اكتساب الخبرة الكاملة الحقيقية، وكلما كانت الخبرة مباشرة كانت أثبت من الخبرة غير المباشرة، لأن المتعلم فى الحالة الأولى يكون إيجابيا نشطا، فاعلا، لأنه يتعلم بذاته، أما فى الحالة الثانية فإنه يكون سلبيا.

ولقد جاء هذا المفهوم من التربية التقدمية، التى تثور على التعليم اللفظى والشكلى والنظرى الذى لا يجد له فى بعض الأحيان صدى أو مغزى أو معنى لدى المتعلم نظرًا لبعده عن احتياجاته ومشكلاته ومتطلباته، وقد جاءت التربية التقدمية كرد فعل عنيف على التربية التقليدية والكلاسيكية والتى تقدم مفاهيم جزئية للتربية، فنادت بنظرة متكاملة للشخصية الإنسانية. وقد جاء هذا على يد البراجماتية، التى تعطى العمل كل الأهمية، وأعظم مكانة.

وأتى مفهوم الخبرة التى تعتبر نوعا من المحتوى الحياتى كما يراه الفرد الإنسانى عن شعور وإدراك عندما يكون فى تفاعل إيجابى فعال مع بيئته، ومعنى هذا أن وحدة الدراسة فى التربية ليست الفرد نفسه فحسب، وليست الفرد ككل

فحسب، ولكنها الفرد ككل فى علاقاته الفعالة مع بيئته ككل. ويتضمن هذا المعنى للخبـرة التربوية أن الفرد الإنســانى المتعلم الذى يمر بالخـبرة لا يكون فقط فـاعلا نشطا، ولكنه يعرف مـا يقوم به وكيفيـة ذلك وسببه، ولذا فإن الخـبرة بهذا المعنى تستلزم سبـعة عناصر أساسية هى خلاصـة العملية التربوية، فدخول المـتعلم الخبرة التى تؤدى إلى مزيد من كسب الخبرة تستلزم أن يكون الفرد:

١ ـ متفاعلا فى خبرة هادفة مباشرة Direct Purposeful Experience ومعناها أن المتعلم يحـصل على المعلومات والمفاهيم والقيم والاتجـاهات عن طريق الدخول فى مواقف عملية وواقعية، بذلك يشارك المتعلم فى العملية التعليمية.

٢ ـ نشطًا نشاطًا ذاتيًا، Spontaneous Activity والذى يتولد عنه:

٣ ـ انتباها ذاتيا، Spontaneous Attention يؤكد ويدعم عملية:

٤ ـ التعلم الذاتى Self Education-Learning وذلك عن طريق:

٥ ـ التعلم بالعمل Learning by Doing الذى ينمى الخبرة الذاتية باستمرار مدى الحياة، ويستمر الفرد يتعلم مما يؤكد فكرة:

٦ ـ التعليم المسـتمر Continuous Learning-Education والذى يمـتد طوال حياة الفرد، وهذا هو:

٧ ـ التعليم مدى الحياة Life-Long Learning-Education حيث يستمر الفرد فى تعلمه مدى الحياة.

وهكذا كلما دخل الفرد خـبرة تولدت لديه حاجة إلى خبرة جـديدة، ومثال ذلك، إذا أراد الفرد أن يتـعلم كيف تتم التفـاعلات الكيمـاوية، فإنه يقوم بنفـسه بتعلم هذه التفاعلات بواقعية حيث يدخل المعمل ويتعرف على الأحماض والسوائل المختلفة، ويضيف هذه الأحـماض بعضها مع بعض فى أنبوبة الاخـتبار، ثم يقوم بملاحظة نواتج التـفاعـلات بنفـسه، وهكذا يظل يتـعلم عن طريق الخـبرة الذاتيـة المباشرة، التى تولد لديه الرغبة فى الدخول فى خبرة جديدة. . . . وهكذا.

إن محور هذا الاتجاه يدور حول مبـدإ التعلم بالعمل والممارسة التى هى ضد التعلم اللفظى والخبرة البديلة، والمحصلة النهـائية حدوث عملية التعلم والنمو، مع إحساس المتـعلم بهذا النمو الدراسى والمهنى، وانتقـاله من خبرة مباشـرة إلى خبرة

مباشرة أخرى، وهو ينكر أن هدف التربية يقتصر فقط على النمو العقلى، وينكر أيضا إمكان انتظام التربية حول الترتيب المنطقى للمادة الدراسية، وأن أهداف التربية هى المعرفة والتفوق الدراسى، والمحافظة على التراث الثقافى، وإنما هى وسائل لغايات، وغاية التربية وهدفها النمو المتكامل للأطفال، ولكن الغايات ليست نهائية، وإذا أمكن تحقيقها تصبح وسائل لغايات أخرى، فالغايات والوسائل متلازمة، وعلى ذلك فإن التربية ليست إعدادا للحياة بل هى الحياة نفسها.

ويجب أن تشبع التربية حاجات الفرد، ويجب أن تعدل حسب الميول والاهتمامات، لأنه إذا لم يهتم به فلن يستجيب وإذا لم يستجب فلن يتعلم، وعلى ذلك فإنها لابد أن تغرس فى نفس المتعلم وتنمى لديه مهارة كيف يقرأ وكيف يكتب، وكيف يبحث، وكيف يطبق، لأنه لا نفع ولا فائدة فى تعلم وتراث وثقافة لا تطبق فى الحياة العادية اليومية، وهذه المهارات تؤدى إلى تجديد الإنسان ويؤدى هذا التجديد إلى أن يعلم الإنسان نفسه تعليما ذاتيا، وخاصة أنه فى أيام دراسته لا يستطيع أن يحيط بجميع ألوان التخصصات المختلفة، فضلا عن تخصصه، ولذا فإنه لابد سيتعلم باستمرار ويعلم نفسه على الدوام، لأن التربية الصحيحة هى التى تعطى المتعلم مهارة التعلم الذاتى، والتعلم والممارسة مطلوبان طوال الحياة، ولا تقتصر على فترة دون فترة، أو تستمر أيام الدراسة فقط، إنما تستمر وتمتد طوال العمر، ومهما طال عمر الإنسان، فإنه لن يستطيع أن يستوعب فرعاً واحداً من فروع المعرفة مهما تفرغ له، فضلا عن قصر أيام الدراسة أو التعلم فى مؤسسة تعليمية.

فالمتعلم إذن تحكمه خبرته وما يهواه، فهو حر فى نفسه، يدرس ما يهوى، ويترك ما لا يهوى، ولابد أن يمارس ما يتعلم ممارسة عملية بحيث يكتسب خبرة تؤدى إلى خبرة جديدة، باستمرار وبامتداد عمر الإنسان، والهدف من ذلك هو تمكين هذا الإنسان من وسائل التفاعل السليم فى هذه الخبرة، ومواجهة ما يعترضه من مشكلات وعقبات، فلا تعتبر العملية التربوية فى هذه النظرية عملية امتصاص إسفنجى للمعلومات، بل عملية بنائية تقدمية مستمرة للخبرة بواسطة التجريب المفكر، وبواسطة الطريقة العلمية حيثما تيسر استعمالها، فيكون واجب المدرسة تزويد المتعلمين بظروف الحياة العملية، وفى هذه الحالات يصوغون الفروض ويمتحنونها، وبهذا يمكن الوصول إلى حلول للمشكلات الفردية والاجتماعية.

كان هذا المفهوم رد فعل عنيفا ـ كما ذكرنا ـ على المفاهيم التقليدية للتربية، وخاصة مفهوم حفظ التراث الثقافى ونقله، إذ أنه بينما يؤكد عملية النقل والحفظ، وتقديس هذا التراث، كان هذا المفهوم رداً عنيفاً عليه، فوضع أمام فكرة الكم فى مفهوم التراث، فكرة الكيف، وأمام فكرة الآلية والحفظ كانت فكرة الفهم والاستيعاب، وأمام فكرة التعلم اللفظى المفرط والخبرة العوضية وغير المباشرة وضع فكرة الدافعية، والخبرة الهادفة المباشرة، وأمام فكرة التراث الاجتماعى والجماعة كانت فكرة الفردية وأهمية الفرد المتعلم، وأن الفرد أعلى من المجتمع، ويتسم بالنشاط والإيجابية، ومعنى هذا كله أنه مركز الثقل، وانتقل الدور القيادى من المدرس الذى يعتبر قيِّماً على التراث الثقافى إلى المتعلم الذى يحدد ما يريد أن يتعلم فى وقته المناسب وحسبما يراه.

ولقد اعتبر هذا المفهوم رد فعل عنيفا أيضاً على القوالب الثقافية الموجودة والموروثة، وشجع الفرد المتعلم على العمل والنشاط، وربط العملى بالنظرى، وأكد على أن أثبت وأدوم أنواع التعلم هو الذى يأتى عن طريق الخبرة المباشرة، وقد أكد هذا ظهور العلم التجريبى الحديث، الذى توصل إلى نتائجه عن طريق الخبرة المحسوسة المباشرة التى يمر بها الإنسان، فيتأثر بها ويؤثر فيها، وتؤثر بذلك فيما يقابله من خبرات لاحقة.

وبرغم ما فى هذا المفهوم من ميزات، إلا أن عليه بعض الملاحظات:

١ ـ إنه يجعل العملية التربوية خاضعة لهوى المتعلم، بمعنى أنه يختار ما يشاء من الموضوعات فيدرسها ويخبرها، ومعنى ذلك أنه يتجه بنفسه إلى تخصصات توافق ميوله، ويترك أنواعاً أخرى لا توافق ميوله، رغم أنها ضرورية لحفظ التراث الثقافى، ولازمة للتكامل بين التخصصات المختلفة التى يتطلب التقدم وجودها جميعاً، ويدرسها المتعلمون حتى تسير الحياة فى المجتمع، وقد يستسهل المتعلم مواد كالموسيقى، بدلا من الجبر والرياضيات، ومعنى هذا اندثار هذا النوع من المواد وفقدان أهميتها، ومعنى هذا بطريقة أخرى؛ أنه لم ينظر إلى المعرفة نظرة شمولية وأهمل التراث إهمالا يكاد يكون تاماً.

٢ ـ إنه يجعل التعلم عن طريق العمل؛ ولا يمكن للمتعلم أن يلم بأطراف تخصصه خلال حياته كلها مهما طالت، فضلا عن تعلم المهارات الحياتية، لأن

المتعلم سيبدأ من الصفر ليعلم كل شيء عن طريق الممارسة العملية، وبذلك تقل نسبة أهمية التراث الثقافى الحاضر عن التراث الماضى، بدلاً من تزايد وتراكم الثقافة، نظراً لأنه يبدأ من أول الطريق لا من حيث انتهى الآخرون، ولو قضى طول عمره فى تجريب التراث القديم لما أنجز شيئاً، ولو بدأ حياته من حيث هو فى التجريب والتعلم عن طريق العمل، فلا ندرى إلى أى نتيجة سيصل.

٣ ـ هناك بعض الظواهر والأشياء التى لا يمكن دراستها عن طريق الخبرة المباشرة، وذلك مثل الحقائق التاريخية السحيقة، ودراسة الكواكب والنجوم والقارات البعيدة، فهذه تعتبر خبرات لا يمكن دراستها بالطريقة المباشرة، وكذلك هناك موضوعات قد تسبب أضراراً لدارسها بطريقة مباشرة، ولذا فلا بديل لذلك إلا الخبرة غير المباشرة، وهذا يتناقض مع المبدإ الأساسى وهو التعلم عن طريق الخبرة المباشرة.

٤ ـ وكشف المعرفة طبقاً لهذا المفهوم أمر عرضى، ولا تنجح فلفسته فى تقديم التطبيق العملى الكافى لكسب المهارة، بحيث لا يصبح العمل آليا، وعلى ذلك فهذه الطريقة لا تساعد على تنظيم المعرفة تنظيماً منطقياً، يصل بها إلى شكلها النهائي المركز.

٥ ـ ويجعل هذا المفهوم من الحق والخير والجمال وسائل ينتفع من ورائها، بحيث لا يدخل المتعلم خبرة من هذا الصنف إلا إذا كانت تفيده فعلا، وهذا أمر فى منتهى الخطورة، فهناك لهذه الأشياء من المميزات ما يجعلها مستقلة بذاتها، بمعنى أنه لا قيم ثابتة فى نظر أصحاب هذا المفهوم فى حين أن هناك فى الواقع قيماً ثابتة لا تتغير، كالعقائد الدينية التى لا تقبل من الناس جدالا، بل يضحى الناس من أجلها كثيراً.

المفهوم السابع

التربية تنمية الشخصية المتكاملة والمتوازنة

Integrated and Balanced Personality Development

اختلفت المفاهيم السابقة اختلافا كبيراً فى تحديد مفهوم التربية، ويرجع ذلك فى الدرجة الأولى إلى الاختلاف فى النظر إلى الإنسان، فكل مفهوم ينظر إليه من وجهة نظر خاصة، ولعل هذا هو السمة المميزة للإنسان عن غيره من الأشياء والكائنات، إذ أنه كلما ينظر إليه، ينظر إليه من جانب واحد، فى حين يعجز الناظر إليه عن تفسيره، فضلا عن الجوانب الأخرى، ويظن أنه بتفسيره هذا الجانب قد استوفى كل شىء، رغم أنه كان أحرى أن ينظر إليه ككل لا أن ينظر إليه نظرة جزئية تزيد فى غموض الإنسان. هذا إلى جانب أن الفلاسفة والمفكرين ومن يهمهم أمر التربية ينظرون إليها على أنها قضية جدلية، ولقد تأثر بهذا مفهوم التربية تأثرا كبيرا، بالرغم من أن التربية واقع يعتمد على نظر وفكر، ولذا فإن التعدد والغموض فى مفهوم التربية لا يزال موجودا ولم تتخلص التربية منه بعد.

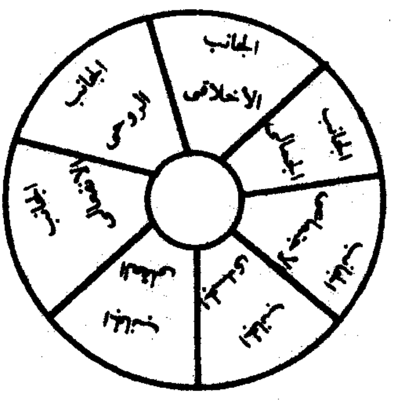
ولقد عرضنا لمفاهيم التربية خلال هذا الفصل، وعرضنا لشروط التعريف أو المفهوم الجيد، ونتوقع للمفهوم الذى يحل المشكلة، أن يكون شاملا لهذه المفاهيم جميعاً، بحيث يتناول جميع جوانب الشخصية الإنسانية،لأنه إذا ما كانت التربية عملية متصلة بالإنسان الفرد، فلابد أن تتناول جميع جوانب هذا الفرد لا جانباً واحدا من جوانبه، هذا المفهوم يتجه هذا الاتجاه،وإذا كان يركز فى بعض الأحيان، على جزء من أجزاء الإنسان، فإن صلته بالكل تظل باقية، ويأخذ فى الاعتبار أن الكل أكبر من مجموع أجزائه، وليس من الضرورى إذا اطلعنا على أجزائه منفصلة أن نستجلى الكل تماماً. برغم أن هذا الكل باق.

هذا المفهوم يمكن أن تشتق منه الأهداف العامة أو النهائية التى تبغى التربية تحقيقها. وفى نفس الوقت؛ فإنه يمكن من هذه الأهداف العامة أن تصاغ الأهداف الخاصة بكل ناحية من نواحى الإنسان. ولا يتأتى هذا إلا عن طريق دراسة الإنسان فى واقعية كاملة وموضوعية قدر الإمكان، مع مراعاة الوضع الاجتماعى،والمتغيرات التى تتحكم فيه، ودور التربية الاجتماعى.

ولقد صيغ المفهوم الذى نتناوله بناء على اعتبارات ذكرنا بعضها، وأخرى تتمثل فى أن الطالب أو المتعلم لا يأتى إلى المدرسة أو المؤسسه التعليمية مجزءا، بمعنى أنه يأتى بجزء دون بقية الأجزاء. إنما يأتى إليها متكاملا، فتتفاعل جميع جوانبه مع بعضها البعض فى الموقف التعليمى، ومع المجتمع المحيط، فهو يتشكل ككل،ومن هنا فإن التربية طبقا لهذا المفهوم ليست غاية فى حد ذاتها، بل وسيلة إلى بلوغ شىء هو الشخصية المتكاملة والمتوازنة، فليست التربية قاصرة على إعدادالجسم والعقل، أو حفظ التراث، أو استغلال الذكاء البشرى أو غيرها من التعريفات والمفاهيم الجزئية الغرض، والتى تهدف إلى إنماء جانب من جوانب الشخصية الإنسانية، إنما ينظر هذا المفهوم إلى الإنسان من كل هذه الجوانب باعتباره كلا متكاملا. له أبعاده. وله جوانبه المحددة. والتى يشملها هذا المفهوم. وهى:

- الجانب الجسدى أو البعد الجسدى. Physical Aspect
- الجانب العقلى أو البعد العقلى. Mental Aspect
- الجانب الوجدانى أو البعد الانفعالى. Emotional Aspect
- الجانب أو البعد الروحى. Spiritual Aspect
- الجانب أو البعد الأخلاقى. Moral Aspect
- الجانب أو البعد الاجتماعى. Social Aspect
- الجانب أو البعد الجمالى. Aesthetic Aspect

ومهمة التربية هى تنمية هذه الجوانب فى تكامل وتوازن. بحيث يتكامل بعضها مع بعض فى توازن دقيق بحيث لايطغى جانب على جانب آخر من شخصية المتعلم.



شكل (٧)

يوضح أبعاد وتكامل وتوازن الشخصية

وبالنظرة الأولى فى هذا المفهوم ندرك أن موضوع التربية هو الإنسان ـ كل الإنسان ـ بعقله وجسمه ووجدانه وقيمه ومهاراته واتجاهاته وميوله، وأفكاره، فموضوع التربية ليس هو المعرفة أو المواد الدراسية، بل الإنسان ـ أولا ـ ثم تأتى بقية الأشياء ـ ثانياً ـ فى سبيل تربية هذا الإنسان.

وإذا كانت التربية لا تنشأ ولا تتم فى فراغ، بل فى مجتمع له ثقافته، وله فلسفته الحياتية، فالمفهوم ينظر إلى الإنسان باعتباره عضواً فى مجتمع، فهو لا يعيش ولا ينمو إلا فى مجتمع، والتربية هى الوسيلة الأساسية التى تنقل الناشئ من كونه مجرد كائن حى، إلى كونه فرداً اجتماعيا يشعر بالانتماء إلى مجتمع له ثقافته، بما فيها من قيم واتجاهات وآمال وآلام، ومصالح، وهى وسيلة المجتمع فى ترجمة كل هذه القيم والعادات والمهارات إلى سلوك للأفراد، وبذلك يكون المجتمع بهذا الشكل متمثلا فى الأفراد بمعنى أنه يعيش وينمو ويستمر فى الأفراد أنفسهم. ومن هنا تأتى أهمية عناية التربية بالإنسان الفرد من جميع جوانبه.

ـ فالعناية بالجانب الجسمى تعنى الوصول بالإنسان إلى قدر معقول من الصحة الجسمية العامة؛ عن طريق ممارسة الرياضة، ومعرفة الأسس العامة للصحة والوقاية من الأمراض، وليس المقصود هو تخريج مدرسى تربية رياضية، أو أبطال فى كمال الأجسام، بل الأهم من ذلك كله أن تكون العمليات الحيوية للإنسان قائمة بوظائفها، وأن يتمتع الفرد بمستوى صحى ملائم يجعله يشق طريقه فى الحياة بسهولة ينعم فيها بصحة جيدة، وترفع من معنوياته، وثقته بنفسه، ولا يستقيم نمو الجانب العقلى نمواً كاملا فى جسم يكون سقيما. ومعنى هذا أن الجانب العقلى يرتبط ارتباطا أساسياً بالجانب الجسدى.

ـ ويقصد بالتربية العقلية، والاهتمام بالنمو العقلى، الكشف عن القدرات العقلية وإنماؤها، سواء فى ذلك القدرة على التفكير أو التذكر أو التخيل أو اتباع التعليمات، أو القدرة على التفكير الابتكارى. وممارسة القدرة اللغوية وغيرها من القدرات المختلفة التى تكون الجانب العقلى للإنسان، فوظيفة التربية فى هذا الجانب، إنماء القدرات العقلية إلى أقصى حد ممكن بحيث ينتج الفرد ويستطيع أن يتصرف التصرف المعقول، ومن هذا أيضاً تنمية التفكير العلمى وتدريب المتعلم على استخدامه استخداماً سليما يستطيع به أن يحل المشكلات التى تواجهه، بحيث يستطيع أن يحيا حياة سعيدة.

ـ وإذا كان الأفراد الإنسانيون يشتركون فى أحد الاستعدادات الفطرية وهى المشاركة الوجدانية، بحيث زود كل واحد منهم بجهاز انفعالى، يستطيع أن يحب ويكره، ويغضب ويخاف، ويقبل ويدبر، وغير ذلك من أمور تتعلق بالنواحى الانفعالية التى أودعها الله الإنسان، فإن وظيفة التربية فى هذه الناحية أن لا تجعل من هذا الإنسان باردا ولا جامدا، ولا متبلد العواطف، لا يتألم لألم غيره، ولا يفرح لفرحه، ولا يغار على مصلحة مجتمعه، كما أنه ليس من الطبيعى أيضاً أن تنمى أفراداً يتميزون بانفجارهم الانفعالى، بحيث تسهل إثارتهم، وما يصحب ذلك من عنف ورعونة، ولذا فإنه لابد وبالتربية، من تنمية أفراد إنسانيين يتسمون بالاتزان الانفعالى، الذى يعتبر شرطاً هاماً، ومؤشراً صادقاً على نضج شخصية الفرد، بمعنى مساعدتهم على تثبيت الانفعالات وصقلها والوصول إلى مستوى النضج، والاتزان الذى يدل على نضج الشخصية، والاستفادة من عامل الاستثارة والدافعية فى تعليم الأفراد، بحيث يستمر الدافع إلى التعليم مدى الحياة.

ـ أما الجانب الأخلاقى فهو من أساسيات التربية، وإذا كان قد قيل إن الإنجليز كسبوا معاركهم فى الحرب العظمى الثانية فى ملاعبهم، فإن معنى هذا، أن الانضباط والمستوى الأخلاقى للفرد والمجتمع قد ارتفع، وانعكس على الجوانب الأخرى فى معاملات الحياة، فالشجاعة والإيثار والتضحية وحب الناس، والعطف، وغيرها من محامد الأخلاق يجب أن تنمى فى نفوس الناشئة، حتى يكونوا مثالا طيباً لمجتمع متعاطف فى سبيل تقدم هذا المجتمع وتطوره. وهذا هو دور التربية الأخلاقية إذ يجب أن تعمل على ترجمة هذه الأخلاقيات فى سلوك التلاميذ، فى مجتمعهم المدرسى أولا، وذلك عن طريق الخبرة المباشرة، وعليها أن تمكن النشىء من وسائل التفاعل السليم فى هذه الخبرة، وليس المدار هنا هو الدراسة النظرية فقط، بل يجب أن تكون الدراسة عملية، ولا يقتصر الأمر على الأخلاق الفردية، بل من اللازم أن تنمى أيضاً الأخلاق الجمعية التى تربط بين الفرد والمجتمع، وبين المجتمع الصغير والمجتمع الكبير، بكل ما تعنيه الكلمة.

وتنمية الجانب الاجتماعى شرط من شروط هذا المفهوم، ذلك لأن له أبعاده المتعددة والواسعة، فالفرد يولد وينمو فى مجتمع، ولا يمكن آن يعيش بمعزل عن هذا المجتمع، فهو يعيش فى مجتمع الأسرة، والفصل، والحى والمدرسة، والكلية، والنادى، والقرية، والمدينة ثم الإقليم، والوطن، ثم هوفضلا عن هذا

عضو فى المجتمع البشرى والإنسانى، فانتماء الإنسان أولا إلى مجتمع، وأخيراً إلى مجتمع، ومن هذا المنطلق، فإن وظيفة التربية فى هذا الجانب تتلخص فى الاهتمام بالفرد باعتباره عضواً فى جماعة، بحيث ينمو:

١ ـ مزودا بالرصيد الثقافى لهذا المجتمع الذى يعيش فيه، وما يحتويه هذا الرصيد من قيم وتقاليد وقواعد ومعانى ومبادئ وأنظمة، مع الاهتمام بغرس احترام هذا الرصيد فى نفوس الأفراد، وذلك من منطلق أن الأفراد لا يمكن أن تستمر حياتهم إلا فى مجتمع له رصيده الثقافى.

٢ ـ ولديه وعى بمشاكل مجتمعه، ولديه الأسلوب الذى يستطيع بواسطته مواجهة هذه المشكلات، ووضع الحلول العلمية لها. ومعنى هذا أيضاً، أن التربية لا يجوز لها أن تصب الأفراد فى قوالب ثقافية جامدة ومحددة، بل لابد لها أن تتيح لهم الفرصة للاحتكاك والتفاعل السليم مع المجتمع لتطويره والإضافة إلى تراثه وتعديله، فالتربية لا ينبغى أن تواجه الواقع أيًّا ما كان لتقره أو لتبحث له عن سند أو عن حكم أو برهان تعلقه عليه كلافتة مستعارة. إنما ينبغى أن تواجه المجتمع والواقع لتزنه بميزان، فتقر منه ما تقر، وتلغى منه ما تلغى، لتنشئ واقعاً غيره، إن كانت لا ترتضيه، وواقعها الذى تنشئه هو الواقع، بمعنى أنه لابد أن تكون التربية واقعية. وهذا ما يجب أن تعنيه فى مفهومها الصحيح.

٣ ـ مزودا بخبرات واسعة يمكن أن توجهه وتوجه مجتمعه وتطوره فى المستقبل القريب والبعيد على حد سواء، وهذا معناه تربية الإنسان تربية مستقبلية، بحيث يراعى المستقبل واحتمالات تغيره.

٤ ـ مزودا بمهنة أو مهارة معينة يفيد منها المجتمع، ويستفيد منها بحيث يمكن له أن يكسب عيشه ويفيد مجتمعه، وبهذا يكون عضوا منتجا اقتصاديا نشطا فعالا، واعيا، يعرف كيف يكسب وكيف يحافظ على ثروته وثروة المجتمع وينميها، وكيف ينفق الإنفاق السليم فى أوجهه السليمة.

٥ ـ مزودا بأصول التعامل مع السلطة السياسية القائمة على قمة المجتمع، يعرف كيف يبدى رأيه، وكيف يسهم فى إنماء الرأى العام، والفكر السياسى لمصلحة المجتمع، ولديه مهارة سماع الرأى المعارض للاستفادة منه، بمعنى أن البعد السياسى

للمجتمع يجب أن يكون فى اعتبار التربية فلا تعزل نفسها عنه، إذ أنها يجب أن تكون ديمقراطية، الفرد حر فى رأيه مع الالتزام بالخط الأساسى لفلسفة المجتمع، وبالخط العام للنظام السياسى القائم على مصلحة الجماعة والمجتمع.

- والدين يمثل واقع البشرية وآمالها ومستقبلها، وليس من الممكن إهمال الجانب الروحى للإنسان، لأنه مفطور عليه، وتطور مع مسيرته على هذه الأرض، التى تمثل فى الحقيقة مسرح الإنسان للبحث عن الحقيقة، فقد عبد الإنسان الأول الله، ثم انحرفت عقيدته فعبد النار والشجر، وقدس الحجر، والكائنات الحية، خوفا منها ومنعاً لشرها، وجلبا لمنفعتها، وكانت الرسالات السماوية رداً للإنسان إلى العقيدة الأساسية فيه، وهى توحيد الخالق، وتنظيم العلاقات بين الإنسان وبين خالقه، وبين بنى جنسه، وكانت الديانات الوضعية حركات لمنع الظلم، والجهر بالحق والخير والعدل، ونداء إلى حياة سعيدة.

وليس هناك تصور صحيح لتربية صحيحة تغفل هذا الجانب الحيوى من الإنسان تجنيبا له عن مصادر القلق، التى يمكن أن تسود حياته لنقص فيها، يمكن أن يكون مصدره هذا الجانب الحيوى فى حياة الإنسان الذى يميز الإنسان عن غيره من الكائنات، ومعنى إهماله، إهمال الإنسان، وإهمال قوة أساسية فيه، وبالتالى عدم شمولية التربية وفقدان تكاملها، لافتقارها إلى تكوين هذا الجانب الأساسى الذى يعتبر ركناً أساسياً فى الإنسان.

ومعنى هذا أن وظيفة التربية فى هذ الجانب تزويد المتعلمين بالعلاقات الحاكمة والواجبة كمناشط الإنسان مع خالقه، وهذا يعد من المناشط، ثم بالعلاقات الحاكمة بين الإنسان ونفسه وبين غيره ثم بينه وبين المجتمع، وهكذا.

- أما الجانب الجمالى، وتذوقه وتربيته، فضرورى لحياة الإنسان على هذه الأرض، وهو أساس من أسس الشخصية المتكاملة، والمتوازنة، لأنه يسمو بالإنسان فوق حيوانيته، ويجعله يعيش وسط إنسانيته، وهذا هو السر فى مناداة المصلحين وأصحاب الرسالات بضرورة التذوق والكشف عن أسرار الكون والطبيعة، وعما فى المخلوقات من كمال وجمال. ولا يعقل أن تكون الحياة خلوا من القيم الجمالية السامية التى تجعل من الإنسان إنساناً فناناً ذا حس جمالى رفيع،

إلى جانب مهنته ووظيفته الأساسية، فيكون مرهف الحس، رقيق الشعور، لا متبلداً، ولا جامداً. بل حسن الذوق والتذوق، يمكن أن يضيف من لمسات الجمال الشيء الكثير، فتعطى لحياته معنى، ولحياة المجتمع كله ذوقاً رفيعاً.

هذه هي الجوانب التي ينص هذا المفهوم على مراعاتها ويحوطها بالعناية والرعاية، وبذلك تتشكل التربية وتتحدد معالمها ومجالها، فالإنسان الذى هو موضوع التربية منظور إليه من ناحيته الاجتماعية ومن خلال أبعاد حركة المجتمع، ومن زاوية فرديته، التى هى بداية العمل التربوى من أجل تنميته وتوجيهه والارتقاء بمستواه فى جوانبه المتعددة، هكذا وفى تكامل وتوازن بين المدرسة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية، والتى تعمل فى سبيل الوصول إلى هذا الهدف، وباستمرار مع حلقات عمر الأفراد، منذ الطفولة، وحتى مع الكبار من أفراد المجتمع، ومعنى هذا، أن التربية لا تقوم على مجرد تعلم وتربية مقصودين فقط، وإنما تحدث فى مواقف الحياة الحقيقية، وتعمل على تهذيب أسلوب الفرد فى مواجهته لهذه المواقف باستمرار حياته.

ومعنى هذا كله، أن التربية ـ طبقاً لهذا المفهوم يجب أن تحقق الأهداف التالية بدقة وإتقان وتكامل واتزان وشمول، وأن تكسب الأفراد قدراً معرفيا ملائماً لحياتهم على الأرض فى المجتمع الذى ينتمون إليه، بحيث تكون وظيفية وذات صلة ببيئة الإنسان.

أن تكسب الإنسان المهارات التى يحتاج إليها فى حياته، سواء كانت حركية، أو علمية أو عقلية أو يدوية أو اجتماعية، وتنمى لديه مهارة التفكير العلمى السليم، سواء كان هذا داخل المدرسة أو خارجها.

أن تكون لديه اتجاهات وقيم مناسبة، بحيث تكون قوة دافعة لسلوكه، وكذلك تهتم بإثارة الميول لديه، بحيث يستمر فى تعلمه مدى الحياة، وبحيث يظل معتمداً على نفسه.

أن تكسب التلاميذ والناشئة القدرة على التذوق الجمالي، فيكون مقدراً لجهود الإنسان فى سبيل المعرفة والتطوير الثقافي.

وبعد. . . فيمكن أن نميز هذا المفهوم بميزات خاصة منها:

١ ـ أنه يشمل كل جوانب الشخصية الإنسانية، سواء منها الجسمية أو العقلية وغيرها مما يدخل فى تشكيل شخصية الإنسان.

٢ ـ أنه حقق التوازن المرن والدقيق بين هذه الجوانب المختلفة، بحيث لا يطغى جانب على جانب، والمحصلة النهائية هى تكوين الشخصية المتكاملة المتوازنة.

٣ ـ أنه يحقق التوازن بين الفرد والمجتمع، فلا تطغى الفردية، ولا يطغى المجتمع بل يعتبر الفرد جزءاً من المجتمع، يقوم بتطوير ثقافته، فضلا عن حملها.

٤ ـ أنه يدعو إلى استمرارية التربية، بمعنى امتدادها إلى جميع مراحل عمر الإنسان.

٥ ـ أنه يعتبر أن تعاون الأفراد والمؤسسات المختلفة ضرورى لتحقيق أهداف التربية.

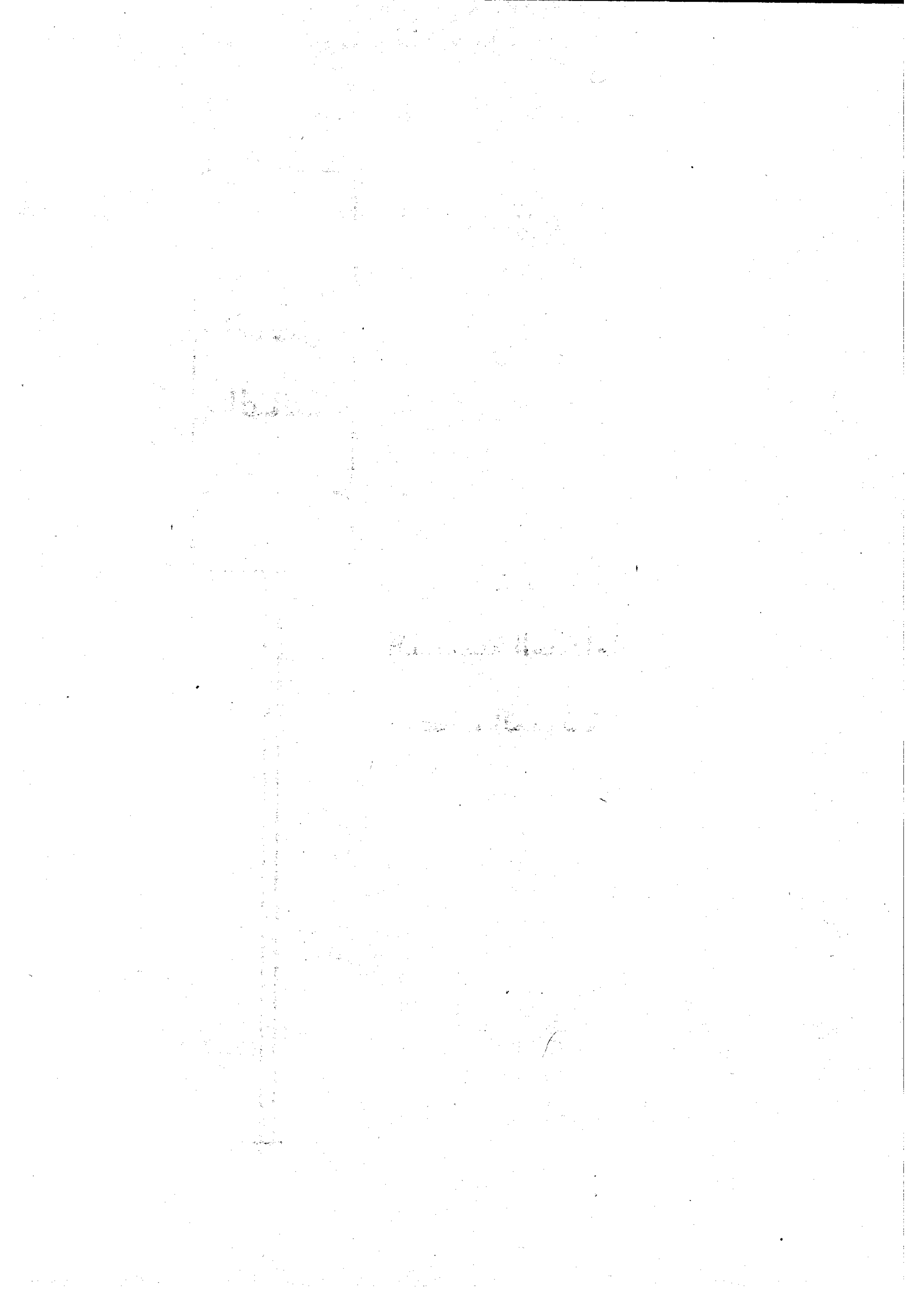
٦ ـ أنه يهتم بالناحية السلوكية الواقعية التى تترجم الناحية النظرية إلى سلوك.

والمفهوم بهذا الشكل يكاد يكون قد حقق معظم الشروط التى ذكرناها مقدماً، ومعنى هذا أنه من أفضل المفاهيم التى يمكن أن تعتمد عليها التربية حتى الآن، وليس معنى هذا أن المفهوم قد أغلق باب الاجتهاد فى سبيل تقديم مفاهيم جديدة، بل يمكن تطويره وتقديم مفاهيم أخرى، يمكن أن يؤخذ بها.

الفصل الثالث

الشخصية المتكاملة

تطور المدرسة



تطور المدرسة

حين تحاول التربية التأثير على الفرد، بقصد تشكيله وتنميته، فهى تفعل ذلك بقصد أن يصبح فردا ناجحا فى مجتمع معين، فالتربية إذن هى الحلقة التى تربط الفرد والمجتمع، ويقوم على تحقيق هذا الهدف جميع مؤسسات المجتمع، أو جميع مؤسسات التربية، فالبيت أو الأسرة لها أثرها فى نمو الشخصية الفردية بطريق أعمق، ذلك أن الأفراد يولدون وليس لديهم أى خصائص اجتماعية وهذا يحتم العناية بالأسرة، التى تتلقى الوليد، وتنشئه اجتماعيا، فى فترة القابلية الكاملة للتلقى الكامل، والمرونة فى الطبيعة الإنسانية وبالتالى فهناك فرصة ذهبية أمام الكبار فى تشكيل النشء والتأثير فيه، ومن ثم تشكيل شخصيته.

وإلى جانب المنزل، وبتقصينا لمؤسسات التربية، نجد هناك جماعة الرفاق والأصحاب والأصدقاء، والتى لها من الأثر التربوى ما لها من البقاء والدوام، ثم نجد هناك وسائل الإعلام التى تمتاز بعموميتها وضخامة مدى تأثيرها، ثم المؤسسات الدينية التى تمارس تأثيرها القوى والفعال، ثم المؤسسات الاجتماعية المختلفة كدور الكتب، والمتاحف وهذه تؤثر تربويا إلى حد بعيد.

ومعنى هذا أن التربية تحدث من خلال مؤسسات تعتبر وسائلها، والذى يهمنا هنا إبراز دور المدرسة، ولماذا تنفرد بوظيفتها التربوية المقصودة من بين الوسائل التربوية المختلفة، وبتعبير آخر، سوف نفكر معًا فى طبيعة المدرسة، ووظيفتها، ودورها فى تشكيل الشخصية المتكاملة.

تعريف المدرسة:

المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد، ووظيفتها الأساسية تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين فى المجتمع الذى تعدهم له، أو بمعنى آخر، هى مؤسسة اجتماعية انشأها المجتمع بقصد تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء صالحين فيه.

وتعنى المؤسسة الاجتماعية: تنظيما اجتماعياً قصديا وشكليا. بمعنى أن له أهدافه التى يسعى إلى تحقيقها، وهذا التنظيم أو النظام يحدد العلاقات القائمة بين الأفراد المنتمين إليه لتحقيق أهدافه، فالمدرسة على هذا الاعتبار لها كيانها

الاجتماعى المقصود خلافا لغيرها من المؤسسات، فهى تتضمن واجبات وحقوقًا للأفراد داخل الإطار العام للمجتمع، وفى إطار العملية التربوية القصدية، كما أنها تنظم سلوك الأفراد داخلها، وعلاقتهم بغيرها من المؤسسات.

فالهدف الأساسى للمدرسة -إذن - التربية، فهى مكان للتعليم والتعلم. والذين يقومون على أمرها يعلمون هذه الحقيقة، ويعملون من أجلها، فالنشاط التربوى هدفها، وكل ما تقوم به لتقدم التعليم مبنى على أساس قصدى له مسئوليته، فالمدرسة تنظيم اجتماعى مشكل عن قصد للقيام بالعملية التربوية، وذلك تمييزا لها عن بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى التى تقوم بالتربية عن غير قصد.

مكونات المدرسة:

ومكونات المدرسة ثلاثة، المدرس، والتلميذ. والمنهج، أما بقية الأشياء فى المدرسة من مبان، وإداريين وغيرهم، إنما هم وسائل مساعدة للقيام بالعملية التعليمية، وذلك رغم أهميتها، وبالتالى فإنه لا يتخيل وجود مدرسة بدون تلميذ أو مدرس أو منهج، ولكن الثلاثة كل متكامل لابد من توافره لقيام المدرسة.

أهمية المدرسة كمؤسسة اجتماعية:

ولعلنا ندرك الآن، أن المدرسة ليست بدعة تعليمية أو أنها فكرة خيالية طرأت لعدد من المربين الذين ينحون فى تفكيرهم منحى نظريا، بل يمكن القول، أن المدرسة تعد نتاجًا هامًا مثمرًا لتفكير علمى، وإذا كانت المدرسة قد أنشئت لحاجة اجتماعية، فإن المناهج الدراسية وأساليب التوجيه فيها ووظيفتها ينبغى أن تكون أكثر ارتباطًا بعمليات الحياة وحاجات المجتمع، وإذا كانت غير قادرة على تحقيق هذا الارتباط فإن هناك أملا ضعيفاً فى مقدرتها على تعميم الديمقراطية عن طريق التعليم، وما دام المجتمع قد عزم على دعم وحماية ونشر الأسلوب الديموقراطى، فإنه لابد أن نقر بأن دراسة المجتمع وبحثه عن طريق التعليم فى المدرسة أمر لابد منه.

وفى كل حقبة يشتد فيها الصراع الإنسانى يكون هناك مجال لأن يبدأ المربون فى إعادة النظر فى الأسس الفلسفية وفى اختيار الاتجاهات التى يجب أن تمارسها

المدرسة، وفى تخطيط برامج تعليمية جديدة أفضل مما هو مطبق فى المدارس، ويتطلب العصر الذى نعيش فيه تقدما فى التعليم وإعادة بنائه على مستوى عال من الكفاءة، ذلك أننا نحتاج حقيقة إلى إعادة تشكيل الإنسان المصرى، بحيث يكون مطابقا لمتغيرات العصر الذى نعيشه.

وهذا يدعونا إلى التساؤل عن أى أنواع التعليم يتفق والحاجات الملحة لأجيالنا التى تعيش فى العصر الذرى؟ وأى أنواع التعليم يتفق والحاجات الإنسانية الفردية والاجتماعية والروحية والعقلية والعاطفية المحلية والدولية؟

أى اتجاه نسير فيه؟ وأى هدف سوف نعمل على الوصول إليه؟ هذا هو التحدى الواقع الذى يواجه نظامنا التعليمى.

ومن البديهى أن تعليم الزمن الماضى لم يعد يتلاءم مع متطلبات الحياة الحاضرة، فالأدب، والثقافة، والنجاح الاقتصادى والمركز الاجتماعى ومسايرة الحياة كلها مجتمعة غير كافية، لكن الحاجة اليوم ملحة فى ظروفنا الحالية، إلى اللحاق بركب الحضارة الحديثة، والتغلب على الاستهتار والتسيب والفساد الأخلاقى عن طريق نوع من التعليم والتربية الأخلاقية والروحية، وخاصة أن الصراع الموجود الآن بين الشرق والغرب، مرجعه وجود نظامين متضادين، وصل كل منهما إلى تأليه المادة، وإن وجدت الأخلاق، فهى ترتبط أساساً بالمادة. وليس بكاف أن يفهم الشباب هذه الأحداث، وإنما يجب أن يقتنع بأن المسئوليات التى تقع على عاتق كل منهم، تجاه هذا الجيل، هى أن يمارسوا فى حياتهم العملية أنماطاً من العلاقات الإنسانية أفضل.

واليوم تصبح أهم مدارس الجنس البشرى هى تلك التى تقوم الدراسة فيها على أساس تناول حياة الإنسان من ناحية خبراته الفردية وعلاقته مع الجماعة ومشكلاته الاجتماعية، ووسائل حلها، أى أن أولى المسئوليات الملقاة على عاتق المدرسة والتى يجب أن يضطلع بها النظام التعليمى هى أن يجعل التعليم وسيلة لحياة ديموقراطية حقيقية، فالمشكلة إذن تتلخص فى جعل الروح الديموقراطية تشع نورها فى تلك الأيام العصيبة (التى تتميز بالصراع والعداوة والبغضاء والتوتر وعدم الاستقرار)، والتى تعد حلا للمشكلة الأساسية التى يجب على التعليم أن يجد لها حلا.

فالمشكلة إذن تتصل بتعديل السلوك البشرى عن طريق التربية والتعليم، عن طريق الديموقراطية التى إذا فشلت فى إدراك هذا لا يحق لها البقاء، وفلسفة النظام التعليمى التى تفشل فى إدراك هذا لا يحق لها البقاء أيضا.

ولكن كيف يمكن لمدرستنا الحديثة أن تعمل على مساعدة أطفالنا وشبابنا ليسهموا مساهمة إيجابية، وبرغبة منبعثة من أنفسهم فى التغيرات المستمرة للحياة الإنسانية؟ وكيف يمكن لنا كمعلمين وكمربين يقظين أن نبث فيهم الإحساس العميق بالمسئولية، وأن نزودهم بالمعارف والمهارات التى يحتاجون إليها فى العمل والحكم الصائب على الأمور، وأن يكنوا الاحترام لاختلافات الرأى الصادر عن غيرهم، وأن ندربهم على نواحى النشاط الاجتماعى المثمر فى الجماعة؟ بمعنى: كيف نربيهم تربية كاملة فى جميع نواحيهم الفردية والاجتماعية، بمعنى: كيف نربى فيهم الشخصية المتكاملة؟

وقبل الدخول فى التفصيلات والمقارنات يجب أن نوضح وظيفة المدرسة الاجتماعية التى تعتبر فترة إعداد للأفراد للاندماج فى المجتمع، حيث هى مجتمع حقيقى صغير ومثالى، ومتخصصة فى عملية الإعداد، وذلك حتى يتسنى لنا توضيح تطور المدرسة فى سبيل تنمية الشخصية المتكاملة. وتتلخص وظيفة المدرسة فى:

نقل التراث والمحافظة عليه ونقله:

لا تنتقل الثقافة (معلومات ومهارات وغيرها) كإرث بيولوجى، بل يجب أن تنقل عبر الأفراد. ويجب أن تحتوى المناهج على التراث الثقافى، والإنجازات الثقافية الحقيقية، وأن تقدم هذا التراث بصورة مقبولة ومفهومة، حيث يتوقف استمرار الحضارة وإمكان التقدم المطرد على المحافظة المخلصة والنقل الفعال للخبرة الإنسانية المتراكمة المتزايدة والتى تتضمنها التقاليد الثقافية، أضف إلى ذلك أنه لابد لتقدم الحضارة من مكتشفات جديدة وتجديدات وابتكارات أساسية، ومن هنا فإنه ليس من وظيفة الجيل الحاضر أن يحافظ على الثقافة التى جاءته من الماضى فقط، بل لابد من التطوير والتجديد.

ولقد نظمت المناهج على هذا الأساس، والملاحظ أن هذا التنظيم أخذ شكلا مبالغا فيه بدرجة باعدت بين المستوى الثقافى الحقيقى وما يقدم للتلاميذ من

مناهج دراسية، والمطلوب الآن عودة إلى الثقافة أو تنظيم المناهج الدراسية بحيث تعبر تعبيراً حقيقياً عن المستوى الثقافى بحيث تساعد التلاميذ على تعديل المفاهيم والاتجاهات وأساليب السلوك، حيث إنه بدون هذا لا يصبح للمحتوى الثقافى أى معنى.

وإذا كان النظام المدرسى فى جملته قد وجد نتيجة الحاجة إلى عناية منظمة شاملة وواضحة بالتراث الثقافى والاحتفاظ به، بل واستغلاله مرة أخرى فى الأفراد الأحياء، فإنه من الواجب على مدارسنا أن تراعى ضرورة الحفاظ على التراث الثقافى للمجتمع المصرى والعربى.

٢ - تبسيط التراث الثقافى:

إن التراث الثقافى، مركب، معقد ومتشابك، لا يسمح للمتعلم بالإلمام به، كما يوجد فى واقع الحياة، ذلك أنه يشمل تطورات ثقافية كثيرة وكبيرة فى شتى المجالات، الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية والفن والعلم وغيرها... إلى جانب هذا فإن هناك اتجاهات عقلية وفكرية لا يستطيع التلاميذ الصغار الإلمام بها من واقع الحياة التى يعيشونها بأنفسهم.

ومعنى تبسيط التراث، تقديم تطورالتراث الثقافى بطريقة تتناسب مع قدرات الأجيال الناشئة، بمعنى تبسيطه بما يتناسب مع مراحل النمو المختلفة للأجيال الناشئة، ومع التدرج فى النمو تقدم له محتويات التراث الأكثر تعقداً وبطريقة فيها توسع كبير.

٣ - تنقية التراث الثقافى:

يحتوى التراث على النافع والضار للمرحلة التى يعيشها التلاميذ، وإذا كانت المدرسة تقوم بإعطاء التلاميذ صورة صادقة عن هذا التراث فإن على المدرسة أيضاً تنقية التراث واستبعاد الأجزاء الفاسدة والضارة منه، بمعنى أن المدرسة يجب أن تشير إلى الأجزاء الفاسدة، وتطلب من الأجيال تجنبها أو العمل على تغييرها.

ثم إن التراث العربى، يحتوى الكثير، من النافع لحياتنا الحاضرة، ويحوى أيضاً الضار لحياتنا، إذ يحتوى من الإسرائيليات ما يحتوى، وواجب المدرسة أن تنقى هذا التراث من الشوائب والإسرائيليات، بحيث يصبح صورة ناصعة، يمكن أن تمارس فى حياتنا العادية.

٤ ـ تطوير التراث الثقافى:

إذ أن معنى تنقية التـراث، التبصير بنواحى القصور أو الضـعف فى الثقافة، معنى هذا تطوير التراث الشـقافى، ولا يقتصر تطوير التراث الشـقافى على المدرسة، إلا أنها بحكم وجود المتخصصين فيـها، تستطيع أن تقوم بدور كبيرفى هذا المجال، وليس معنى هذا أن دورها يقتصر على مجرد النقل؛ لأن هذا يعتبر تقصيراً فى حق المجتـمع، ولقـد تناولنا هذا فى شرح المفـاهيم، فلابد لهـا إذن من أن تساعـد فى تجديد الثقـافة، عن طريق الفحص المستـمر للأنماط الثقافـية، وتحليلها وإخضـاعها للأسلوب العلمى.

وإذا كان المجتـمع يسـعى إلى التطور، ويتطلع إلى أسلوب حـياة يتـفق مع تطور الفلسفـة الاجتمـاعية التى يؤمن بها المجـتمع، فإن وظيـفة المدرسة مسـاعدة المجتمع على التطور والتجديد، وذلك بتطوير نظام الحياة فيها فكرا وقيما وسلوكا. وليس معنى هذا أن المدرسة تفرض من جانبها هذا، ذلك أن المدرسة لا تستطيع أن تقوم إلا بما يوكل إليهـا من المجتمع، ولكن عن طريق المجالات المدرسيـة المختلفة يستطيع المعلمـون إلقاء الأضواء على جوانـب الثقافة التى بدأت تتـحلل وتتداعى، ويظهرون ضرورة العمل على تغييرها وإحلال جوانب أخرى محلها.

٥ ـ التكيف الاجتماعى وتحقيق الانسجام الاجتماعى:

وهذا هو أحد الأدوار الرئيـسية والأسـاسية، ذلك أن الطبـيعة الإنســانية فى أساسهـا اجتماعـية، بمعنى أن الإنسان كائن اجـتماعى، تتشكل حـياته ووجوده فى قالب المجتمع الذى يعـيش فيه، فالشخصية الإنسـانية لا تنمو فى عزلة، ولكن فى الغالب، خلال التفاعل الذى يحدث بين الإنسان ومـجتمعه الإنسانى. حيث تسود أشكال من العلاقات والارتباطات التى لها من التأثير التربوى الكثير.

وتحقق المدرسة الإسـهام المباشر والواضح فى النمـو الاجتماعى للشخـصية حيث تخضع وعن قصد مجموعة التـفاعلات الإنسانية لسيطرة المدرسة، والتى يقدر لها أن تتيح أفضل الظروف للنمو الفردى.

وأحـد الأدوار للمدرسة، خلق الانسـجـام بين أبناء المجـتمع من مـخـتلف الطبقات، حـيث يقصدها كل أبناء الشعـب، ولكل واحد منهم مفاهيـمه واتجاهاته وأساليب سلوكه العامة سواء كانت مأخـوذة من المجتمع العام، وثقافته العامة، أو من أسرته التى تنتمى إلى طبقة معينة.

ومن هنا فإن من وظيفة المدرسة العمل على التقريب بين طبقات الشعب، والقضاء على نزعة التعالى التى قد يحملها التلاميذ، بمعنى خلق الشعور المشترك بالانتماء إلى مجتمع واحد وثقافة واحدة لها طابعها الذى يميزها.

وأمام هذا كله نتساءل: كيف تتجاوب مدارسنا مع هذه الاتجاهات؟

وتوجد أمامنا ثلاث إجابات رئيسية تقدم إلينا عادة على أنها الحلول الملائمة للمشكلة فى وقتنا الحاضر. ومما يجدر ذكره أن كلا من الإجابات الثلاث لا تعكس فقط اتجاهاً فلسفياً، بل أنها تعتبر وتمثل مرحلة معينة من مراحل التعليم فى الماضى، وفى المستقبل، ولعله من الأفضل أن نلقى نظرة على الاتجاهات الثلاثة، وكيف وجدت وطبقت فى مدارسنا. ومن أجل إبراز ما بينها من اختلافات، نرسم صورة واضحة المعالم لهذه المواقف، وينبغى أن يؤخذ فى الحسبان أثناء وضع تفاصيل هذه الصورة أنه لا توجد مدرسة فى وقتنا هذا تمثل أى اتجاه من هذه الاتجاهات مائة فى المائة.

المدرسة التقليدية:

لم تمح من الأذهان - بعد - الصورة التى رسمت للمعلم التقليدى الذى يدرس فى إحدى المدارس التقليدية، والذى يؤمن إيماناً عميقاً بالتعليم التقليدى، الذى يحفل كثيراً بالحفظ والاستظهار، على أساس أن الهدف هو المعرفة اللفظية والإغراق فيها، ويمكن أن نتصور هذا المدرس الذى وقف ليسمع ما حفظه التلاميذ فى الفصل. وعلى سبيل المثال، ليدخل أحدنا فصل هذا المدرس ليرى تلميذة وقفت، يسألها المدرس أن تعرف الحصان، وتلحظ الارتباك قد أحاط بالتلميذ أو بالتلميذة بحيث يتلعثم ويفقد القدرة على الإفصاح ومن المدهش أن هذا التلميذ أو التلميذة قد يكون قضى حياته بين الخيول فى المزرعة، ويعرف جيداً كيف يرعاها ويعتنى بها، ولكن لم يطلب منه من قبل أن يعرفه، هذا بينما انبرى متعلم آخر يجيب على طلب المدرس، الذى لاحت عليه علامات الرضا من إجابته، حيث قال كالببغاء: الحصان حيوان من ذوات الأربع، يأكل العشب وله أربعون من الأسنان منها ٢٤ ضرسا، ٤أنياب، ١٢ سناً وهو يبدل شعره كما يبدل حوافره وإن حوافره صلبة تتطلب حدوة من الحديد.

فالمطلوب إذن فى المدرسة التقليدية من التلاميذ أن يعرفوا أو يحفظوا أو يرددوا ما يفرض عليهم من المعلومات، دون العناية بالتطبيق، وهذا الوصف يعبر تماماً عن الصورة الهزلية العالقة فى ذهننا، والتى نطلق عليها «المدرسة التقليدية» وعلى أية حال فإن الاتجاهات الأساسية التى تمارس الآن فى هذا النوع من المدارس لم تتغير تغييراً ملحوظاً، فلا يزال التركيز فى الغالب منصباً على حفظ الدروس التى نظمت تنظيما منطقياً دون الأخذ بعين الاعتبار نواحى الاختلاف التى تتصل بنشأة التلاميذ أو بحاجاتهم أو باهتماماتهم الذاتية، فالتعليم فى المدرسة التقليدية بالنسبة للأطفال لا يتعدى فى جوهره أن يكون عملية جلوس على المقعد وحفظ عن ظهر قلب وتلاوة وتسميع وترديد وتزويد للفكر، وهى فى هذا تلتقى مع كل المفاهيم التى تركز اهتمامها على تنمية العقل، وإنماء الفكر فقط.

ورغم التقدم الحديث فى إعداد المعلمين، وبالإضافة إلى التغير البطىء الذى أدخل على فلسفة التربية وتطبيقاتها، فإن المدرسة التقليدية قد أحرزت الكثير من التقدم، ورغم أن الفلسفة الغالبة على هذه المدرسة هى أن الطفل أو المتعلم عبارة عن صفحة بيضاء، وبالتالى فإنها تأخذ بالمفاهيم والمصطلحات القديمة للتربية، فالمدرسة إذن تعتنى بعقل التلميذ، وتعتنى بنقل التراث الثقافى على اعتبار أن التلاميذ هم أوعية النقل لهذا التراث، دون تجديد أو تطوير، وبالتالى فإنها تعمل على تكييف التلاميذ مع المجتمع، هكذا، وبدون مراعاة للفروق الفردية.

المدرسة التقدمية:

على مر السنين فى النظام التعليمى، انبثق مدرك جديد جاء غالبا كرد فعل ضد الصفات والتعاليم التقليدية المتسمة بالكبت والتى تتبعها المدرسة التقليدية.. وقد وجد هذا المدرك الجديد أرضا خصبة فى المدرسة التقدمية، التى تجعل الطفل محور اهتمامها، وأصبح هذا المدرك الجديد بالنسبة لكثير من المربين نصراً ساحقاً للتعليم، ومن ثم فإن بعض المربين الجدد والمتحمسين لهذا المدرك الجديد فى التربية، صاروا لا يقلون تعصبا عن المربين التقليديين من حيث ثورتهم ومقاومتهم لكل الأعمال التى لا تتفق مع مدركاتهم، وقالوا إن مسألة «عرّف ما هو الحصان» شىء لا قيمة له، وإننا كمعلمين تقدميين نحاول أن نأخذ بأيدى الأطفال الذين يهتمون بالخيول، ونزودهم بالمعرفة التى تتصل بها وتساعدهم على أن يعبروا عما

يجول بخاطرهم تجاهها، وإننا فى الواقع كمربين تقدميين نرغب فى أن ينمو أطفالنا باطراد فى مدركـاتهم وإحساسهم الكثير حول الخيـول حتى يصبح الإحســاس بها اتجاهاً قـوياً، حتى إذا جـمعـوا أو قرءوا عن الخيـول، أقبلوا على ذلـك بشغف، وينبغى لنا ألا نشوه هذا التركيز على اهتمامات الطفل فى التعليم.

والتربية التقدمية منذ أن وقفت على قدمـيها أصبحت أكثر أنواع التربية إثارة وتقدماً للجيل الحـاضر، فتركيزها الأساسى على الحاجات الانفـعالية للفرد، وعلى التعليم عن طريق العمل والممارسة وعلـى التعبير الابتكارى عن النفس، وعلى أن اهتمـامات التلميـذ هى مصدر نموه التعـليمى المطرد، وعلى التعـاون فى التخطيط وحل المشكلات، إن هذا التركيز سوف يبقى دائمـاً كأعظم أثر وأكبر خدمة أسديت إلى مدارسنا ونظمنا التعليمية.

ولكن الإدراك والتعبير التلقائى الذاتى ليـسا بكافيين لتكوين الشباب، الذين ينبغى عليهم أن يشقوا طريقهم فى القرن الحادى والعشرين الذى يتميز بالاضطراب وعدم الاستقرار، وعلى هذا فإن هؤلاء الأطفال الذين سيـصبحون شباب المستقبل يحتـاجون إلى الفهم والإدراك، ولكنهم فى نفـس الوقت ينبغى عليهم أن يعـرفوا أيضاً كـيف ينمون عـلاقاتهم الإنسانيـة، هذا إذا شاءوا أن يصبـحوا شـباباً يتمـيز بالكفاءة والقدرة، والإحاطة بما يدور حولهم من أحداث، مع إنماء صفات التسامح الفكرى وعدم التعصب.

وهذه المدرسة كما هو واضح تمتد بجذورها إلى تعريف أو مفهوم: أن التربية خبرة تؤدى إلى مزيد من كسب الخبرة.

مدرسة المجتمع:

أثرت الأزمة الاقتـصادية العالمية سنة ١٩٣٠م وقـيام الحرب العالميـة الثانية، والصراع القائم بين المعـسكرين الشرقى والغربى، أدى كل هذا إلى الاضطراب فى النظم الاجتمـاعية، حيث لم يعد هناك مـجال للشك فى أن الحياة عملية واقـعية، وأن الحياة عبارة عن مشكلات متراكـمة بعضها فوق بعض لكينونتها فى اضطراب، وخاصة أن النظم الاجتماعية لم تستقر بعد.

وقد لفت هذا نظر المربين، وزاد إدراكهم للحقيقة القائلة بأن انعزال التعليم عن الحياة وعن المجتمع المحلى لا يجد ما يبرره، كما أنه غير عملى على الإطلاق. . . وقد توصل علماء التربية إلى الحقائق التالية:

١ ـ أن المدرسة فى المجتمع الديموقراطى الحر سوف تفشل فى تأدية وظيفتها الأولية إذا لم تعمد إلى تنمية التقدم الاجتماعى فى تلاميذها اتجاها نحو مستقبل أفضل، وانطلاقاً من التراث الثقافى الأصيل للمجتمع فى سبيل إعداد الفرد للاشتراك الإيجابى فى الحياة الحاضرة.

٢ ـ أن تقدم الجماعة التى تدين بالحرية والديموقراطية كما هو وطبقًا لمبدإ تكيف الفرد مع بيئته لا يمكن أن يتحقق بدرجة كبيرة إلا إذا أصبح الأطفال والشباب أعضاء مسئولين مشاركين فى تقدم مجتمعاتهم فى مجالاتها المحلية والإقليمية والدولية.

٣ ـ أن الشباب لن يصبحوا أعضاء ويتحملوا المسئوليات الملقاة على عاتقهم فى الحياة الجارية للمجتمع إلا إذا خبروا نواحى من النشاط ترضى ميولهم وتتميز بالابتكارية والاجتماعية وتجعلهم متيقظين ذهنيا فى هذه المجتمعات التى يعيشون فى غمارها أثناء حياتهم المدرسية، ولقد كان إدراك المدرسين لهذه السياسة هو الذى جعل دفة التعليم تنتقل خلال المراحل الثلاث المعروفة.

فأول هذه المدارس (التقليدية) كان فيها التعليم محدداً بدرجة كبيرة بإطار يتسم بالتركيز على المواد الدراسية، فكان النظام صارما، واهتمامات المتعلم لا يحفل بها إلا نادراً. . . والمدرسة التقليدية فى كل هذا تشبه القلعة التى تحيطها الخنادق من كل جانب، أما المجتمع الخارجى، فقد أهملته المدرسة ولم تكترث به، وعندما يحين وقت الانصراف تفتح القنطرة ليعبر المتعلم الخندق عائداً إلى المجتمع، وهو فى هذا غالبًا ما يفشل فى معرفة علاقة النظام والمواد الدراسية التى فرضت عليه فى المدرسة بالعمليات الحيوية ومشكلات المعيشة والمجتمع الذى يحيا فيه، وبعد الحرب العالمية الثانية لاح فى الأفق تحول بارز فى الاتجاه بالتعليم، إلى المرحلة الثانية التى نطلق عليها المدرسة التقدمية، وكان من الأسباب التى أدت إلى ظهور التحول: الدراسات النفسية فى ميدان نمو كل من الطفل والمراهق، فميول الأطفال والمراهقين أصبحت نتيجة هذه الدراسات معترفا بها كضرورة تعليمية تستغلها عملية

التعليم ذاتها، وتغير تقيد المدرسة بالنظام الشكلى الذى كان متبعا فى المدرسة التقليدية، وحل مكانه التركيز على التخطيط المشترك بين التلميذ والمعلم والاهتمام الواضح بتطور الشخصية ونموها، وأكثر من ذلك، فقد ركز المنهج حول اهتمامات وميول الأطفال. وبالتالى قل الاهتمام بحاجات الكبار، فالطفل كان يدرس المجتمع الذى يحيط به، ولكن إمكانيات ومصادر هذا المجتمع لم ينتفع بها إلا عفوا، وفى السنوات التى تلت ذلك تحول التركيز ثانياً إلى اتجاه آخر، فظهر المدرك الخاص بمدرسة المجتمع، وكان هذا إيذانا بالتحول للمرحلة الثالثة فى التعليم. وأصبحت الحاجات الإنسانية والاجتماعية فى المقدمة، وأصبح المجتمع يعتبر الآن كمعمل كبير يتميز بالحيوية والنشاط فيشترك فيه الطلاب فى جميع الأعمال تحت توجيه وإشراف، وفى المشروعات القائمة والتى لها طابع تعليمى، والتى وضعت خصيصاً لإصلاحه وتقدمه، فمدرسة المجتمع تستهدف إذن الصفات الإنسانية فى تلاميذها، وإشراك الأهالى فى رسم السياسة المدرسية وتخطيط برامجها و تنظيم محور الدراسة فى المنهج حول العمليات والمشكلات الرئيسية فى الحياة، وجعل مرافق الدراسة والمدرسة مركزاً لنشاط الأهالى من جميع الأعمار، والقيادة فى تنسيق البرامج التعليمية فى المجتمع، وممارسة الديموقراطية والحرية وإنمائها فى جميع العلاقات الإنسانية القائمة بين أفراد المجتمع وجماعاته.

والجدول التالى يبين بصورة مختصرة الأنماط الأساسية للاتجاهات الفكرية للتعليم من جهة المدرسة، وعند فحص هذا الجدول يجب ملاحظة الأمرين التاليين:

١ ـ أن هذا الجدول قد لخص أقصى ما يكون عليه التلخيص، ويوجد فى الوقت الحالى عدد قليل من المدارس يمكن وضعها تحت أى من الأنماط الثلاثة المبوبة فى هذا الجدول، هذا بالإضافة إلى أن الأوصاف التفصيلية ينبغى أن تؤخذ على محمل أنها تأكيدات واردة.

٢ ـ أن هذا الجدول يصور بشكل عام النظريات التربوية التى اتفق عليها، ولا يمثل الممارسة لها سواء فى جميع المدارس أو من غالبية المدرسين إذ أنه غالبا ما يكون هناك فترة من الوقت بين انتشار الإيمان بأى فلسفة وبين تطبيقاتها بصفة مستمرة، مع أن غالبية المربين فى ج. م.ع، يؤمنون بالفلسفة التى تدعو إلى أن

المدرسة ينبغى أن تركز على الحياة في المجتمع، إلا أنه من المحتمل أن يكون معظم المدارس والمعلمين لايزالون خاضعين للروح التقليدية فى تدريسهم للتلاميذ، ومن هذا يتضح بجلاء أنه ينبغى أن نفتح الأبواب بين المدرسة والمجتمع إلى الداخل والخارج، حتى يمكن للطلبة والكبار على السواء، أن يدرسوا ويقوموا بخدمة المجتمع عن طريق ربط المدرسة به وربطه بالمدرسة، وينبغى على شبابنا أن يتجه نحو دراسة شئون المجتمع، ويشترك اشتراكا إيجابيا فى مشروعاته، ويعمل جنبا إلى جنب مع الكبار بغرض تحسين مستوى معيشتهم، ويجدر بمدارسنا أن تأخذ بأيدى الأطفال والشباب والكبار، وتواجههم بكل صراحة وصدق بمشكلات الحياة الفردية والاجتماعية، وترشدهم إلى معرفة كيف يستخدمون جميع المصادر الممكنة لحلها أو مواجهتها. كذلك يجب أن ترشد وتوجه الأهالى الكبار كيف يحيون حياة كاملة كلها ابتكار وإبداع.

وأى مدرسة تقف منعزلة وحيدة بعيداً عن المشكلات الحقيقية للحياة الحاضرة والمستقبلة، فإنها تفقد أول وظيفة لها فى مجتمع ديموقراطى. ومثل هذه المدرسة المنعزلة التى لا تعنى إلا بتكديس العقول بالمعلومات الكثيرة التى تأخذها وتخرج من أبوابها شبابا رخوا غير قادر على مواجهة الحياة ومشكلاتها، واللحاق بركب التقدم فى القرن الواحد العشرين، شباباً قد كبر فى بعض نواحيه وطغى على أجزائه الأخرى وبالتالى، فإن هذه المدرسة لا تستطيع أن تخرج شيئا متمرسا، ممرنا.

وهذا الجدول يوضح الأنماط التى ذكرناها سابقا ويقارن بين المدارس المختلفة:

نوع المدرسة / وجه المقارنة	المدرسة التقليدية	المدرسة التقدمية	مدرسة المجتمع
(١) تفسير الطبيعة البشرية	الطفل شرير بطبيعته	الطفل خير بطبيعته	الطفل لا هو بالخير ولا هو بالشرير، وإنما هو محايد أخلاقيا
(٢) النظام المدرسى	وظيفته اقتلاع جذور الشر، وأكثر استخدام الرقابة النفسية المؤدية إلي الكبت واستخدام القهر والعقاب البدنى والنفسى.	وظيفته التحرر من تدخل الكبير فى شئون الصغير، فى التعليم التقليدي، والذى يفسد الخبرة. ممارسة الحرية الفردية، والتركيز على الطفل	المناخ أو الجو المدرسي عبارة عن مزيج من الحرية والنظام والضغط لإصلاح المجتمع، واستخدام المسئولية، والتعاون
(٣) التوجه المدرسى	التركيز على الكتاب المدرسى	التركيز على الطفل	التركيز على الحياة
(٤) التدريس	الرجوع إلى الكتاب الواحد أو الموحد، استخدام التلقين أو الشرح أو التكرار. الطفل أو المتعلم رجل مصغر يلزم حشو ذهنه بأكبرقدر من المعلومات مع تدريب الذاكرة أو الحافظة	الطفل أو المتعلم له كيان وشخصية، وله ميول وقدرات واتجاهات، والمدرسة تنمي الجوانب العقلية والجسمية والروحية والانفعالية والاجتماعية والجمالية للمتعلم	تنمية الشخصية من خلال حل المشكلات الاجتماعية لمواجهة الحاجات الفردية للمتعلم، وكذلك الحاجات الاجتماعية

نوع المدرسة / وجه المقارنة	المدرسة التقليدية	المدرسة التقدمية	مدرسة المجتمع
(٥) هدف ونوعية المدرسة	محو الأمية الثقافية عن طريق مواد الدراسة التقليدية	تنمية الشخصية عن طريق النشاط الذاتى، المبني على أنواع الميول والخبرة الذاتية، وحل المشكلات التى ترضي الاهتمامات الفردية للمتعلم	تقدم الحياة المعيشية عن طريق العمليات والمشكلات والمشروعات الاجتماعية
(٦) موقف المدرس والتلميذ	المدرس إيجابى والتلميذ سلبى ومستقبل	التلميذ إيجابى وناشط وفعال	المدرس موجه ومخرج والتلميذ ممارس لمشروعات اجتماعية
(٧) القيمة التعليمية	التربية إعداد للمستقبل البعيد، التضحية بالحاضر فى سبيل المستقبل	الإعداد للحاضر وبالحاضر تمشيا مع مراحل النمو	استخدام الحاضر والماضي لتشكيل مستقبل أفضل للأفراد والمجتمع
(٨) وسائل ربط المدرسة بالمجتمع	مواد القراءة فى المجتمع. المتعلم أسير الكتاب المدرسى الواحد	مواد القراءة في المجتمع الكتابة محور لفكر المتعلم، الاستفادة من المجتمع عن طريق المصادر الإنسانية والرحلات التعليمية والبحوث الفردية والمعسكرات الدراسية	مواد القراءة فى المجتمع مع الاستفادة من المجتمع عن طريق المصادر الإنسانية والرحلات والبحوث والمعسكرات. اكتساب الخبرات العملية عن طريق خدمة المجتمع من إصلاحات ومشروعات واستخدام المدرسة كمركز خدمة للمجتمع، والخدمة العامة. مشاركة المدرسة مع المجتمع عن طريق إشراك الأهالى، والقيام بعملية التنسيق بين المؤسسات خارج المدرسة

وهذا هو الذى يدعـو إلى القول بأن أى اتجاه علمـى لتحسـين المعيـشة عن طريق التعليم ينبغى أن يكـون اتجاها راسخا وقويا، ويجب أن يكون أيضاً متضمنا إدخال إصـلاحات سريعة على المدارس والمعـاهد التى تتميـز بطابعها الاجتـماعى، على أن يؤخـذ فى الحسـبان أنه ليس مـعنى رفع مسـتوى المعيـشـة هو الناحيـة الاقتصادية فقط، وإنما يتـضمن أبعاداً أكثر من هذا، فتتضمن المستوى الاقتصادى، والاجتماعى والأخـلاقى، والروحى والفكرى، . . . إلخ من المستويات التى تشكل حياة الأفراد والمجتمع، وهكذا نجـد أن التعليم فى بلادنا يطرق بابا جديدا فى اتجاه واسع مثمـر، هذا الاتجاه هو مدرسة المجتـمع التى تجعل الحياة ومشكلاتهـا محور مناهجنا.

فهناك على الأقل ست صفات واضحة تتميز بها مدرسة المجتمع:

١ - تعمل مدرسة المجتمع على تحسين مـستويات المعيشة داخل المدرسة وفى البيئة المحلية.

٢ - مدرسة المجتمع تستخدم البيئة المحيطة كمعمل للتعليم والتعلم.

٣ - مدرسة المجتمع تجعل كل مرافقها فى خدمة المجتمع ومؤسساته.

٤ - مدرسـة المجتمع تنظم مناهجـها حول العـمليات والمشكلات الأساسـية للحياة.

٥ - مـدرسة المجـتمع تشـرك الأهالى فى وضع سـيـاسة المدرسـة وتخطيط البرامج التعليمية.

٦ - مدرسة المجتـمع تمارس وتنمى الروح الديموقراطية فى جمـيع العلاقات الاجتماعية.

وبالرغم من أن واحدة أو أكـثر من هذه الصفـات الست قد تمارس فى كثـير من المدارس التقليـدية إلا أن مدرسة المجـتمع فقط هـى التى تحقق بصورة عـملية واقعـية هذه الصفـات جميـعها وتصـهرها فى قالب مـتوازن، ويرجع ذلك إلى أن الذين ينادون بمدرسة المجتمع يدركون أن التعليم فى أساسـه عملية اجتماعية، وأن مظاهره ووظائفـه ينبغى أن تتجـاوب مع الواجبات الأسـاسية فـى مساعـدة المتعلم ليعيش عيشة أكثر حيوية، وسعادة، كفرد وكعضو فى تشكيلات اجتماعية لكل منها كيان مستقل، إلا أنه متداخل مع الآخر بدرجة أو أخرى.

ونجد نماذج لهذه المدارس فى الدانمارك، حيث انتقلت من دولة زراعية متخلفة إلى دولة زراعية صناعية، بأن حولت مدارسها إلى مدارس شعبية، كل مناهجها وبرامجها مستمدة من المشكلات التى يعانى منها المجتمع.

وفى الولايات المتحدة وفى بعض الولايات المتخلفة، حيث قامت فيها مثل هذه المدارس عن طريق مؤسسة سلون، حيث رصدت مبالغ كبيرة لتطوير هذه الولايات عن طريق تغيير محتويات الدراسة والكتب المدرسية والمناهج، حيث ركزت على مشكلات المعيشة الأساسية.

وما أحوجنا فى ج. م. ع إلى هذا النوع من المدارس، فالمصدر الرئيسى لتوجيه المدرسة وعملها هو المجتمع وحضارته وفلسفته وأهدافه وحاجاته وثقافته التى تشكل طرق المعيشة، وكذلك؛ فإن المطلوب من الفرد فى دوره الاجتماعى، اكتساب طريقة الحياة الاجتماعية وتطويرها، بالقدر الكافى للانطلاق مع ركب التقدم، ولن يتأتى كل هذا إلا عن طريق مدرسةالمجتمع التى تراعى كل هذا.

الفصل الرابع

الأصول الاقتصادية للتربية

إذا نظر الإنسان إلى ما يحيط به، لوجد أن المجتمع من حوله يتكون من أفراد، وكل له اهتماماته الخاصة التى تشغله من الصباح إلى المساء فى سبيل حصوله على رزقه وقوته، آخذاً بأسباب توفر له العيش، ولعائلته، وهو فى ذلك مدفوع بقوى داخلية توجهه إلى حيث يفكر ويعدد من أنشطته إلى جانب أنه مزود فى قرارة نفسه بالأمل والنظرة إلى المستقبل، لكى يصل إلى مستوى أرقى وأحسن وهكذا، ومن هذا المنطلق تدور عجلة الإنتاج والعمل، وتبادل المنافع بين أفراد الناس بطريقة تكاد تكون تلقائية.

والإنسان فى هذا السبيل لا يمكن أن يستغنى عن الجماعة التى يعيش فيها، بمعنى أنه لا يمكن أن يعمل بهدف إنتاج كل ما يحتاج إليه بنفسه، ولنفسه بغض النظر عن الآخرين، إذ أنه لا يستطيع أن ينتج كل ما يحتاج إليه ولا يستطيع أن يمنع نفسه من التمتع والاستمتاع بكل ما أنتجه الآخرون من أعضاء الجماعة، ولذلك فإن أقصر طريق يحقق به هدفه؛ ألا يكون انعزالياً عن المجتمع الذى يعيش فيه، ويتخذ له طريقاً أفضل بأن يكون اجتماعياً، حيث هو من المجتمع وإليه، وهو يعمل له ويستفيد من عمل غيره.

ويؤكد كثير من الاقتصاديين، أن الإنسان يتأثر بسلوكه الفردى، وهو مستقل به، ويتعلق ببناء شخصيته ومكوناتها، وبأعماله اليومية وطبيعة هذه الأعمال ونوعها، وكذلك يتأثر بما حوله من المواد التى يتعامل معها، وخاصة أن هذه تعتبر الميدان الذى يتجه إليه كلما أراد أن يضرب فى الأرض، ويعمل بجهده ليصل إلى تحسين ذاته ودخله وعيشه، ويستطيع عن طريقها الحصول على ما يشبع رغبته ويسد حاجاته الضرورية وغير الضرورية، وبالطبع لا يتأثر الإنسان بهذا وحده، وإنما يضم إلى جانب هذا، كثيراً من العوامل لا تقل فى أهميتها عن هذه المواد، وتتمثل فى الثقافة الاجتماعية بما تحتويه من عادات وتقاليد وتراث وغيرها.

ومهما يكن من أمر، فإن طبائع الإنسان وسلوكه لها تأثير على العمل، وعلى نشاطه بحيث ينعكس هذا فى النهاية فى النسبة التى يحصل عليها من عوائد ودخل، وأيضاً اختلاف الدخل بين الأفراد، ونظراً لاختلاف طبائع الإنسان وسلوكه الذى يمثل نوع التربية والتعليم الذى تلقاه، والذى يترتب عليه بالضرورة إمكانيات كل واحد منهم على الإنفاق، فى سبيل الحصول على حاجاته.

التربية والاقتصاد:

وقد لوحظ أن هناك أثرا متبادلا بين التعليم، والاقتصاد، مما دفع بعض المفكرين إلى القول بأن أساس التقدم فى المجتمعات المعاصرة هو الاقتصاد والتربية، إذ أنه نتيجة للتدريب الذى يقوم به التعليم، فإن الأفراد يحصلون على طاقة إنتاجية، تمكنهم من أن يكونوا فى موقف يستطيعون فيه أن يزيدوا كمية الإنتاج وأن ينتجوا فى الحقيقة أكثر مما ينتجون بدون هذا التدريب أو التعليم. وقد دلت التجربة، على أن ما ينتجه (أ) بدون تعليم، أقل مما ينتجه (ب) بعد أن تعلم، والفرق بين إنتاج الاثنين (أ ، ب) هو ما يمكن أن نسميه بالإنتاجية، والتى يمكن أن تعزى إلى التعليم.

وصحيح أيضاً أنه لا يمكن أن نعزو إجمالى الإنتاج إلى تعليم الفرد، لأن هناك قدراً معيناً من الإنتاج، أو قدرا معينا من الدخل، يمكن أن ينتج بدون تعليم، ولكن المظهر الاقتصادى للتعليم يبرز حينما نقيس أثر التعليم فى زيادة إنتاجية الإنسان. وهذه الزيادة يجب أن تكون أكثر بكثير من الأموال التى أنفقت على تعليمه، وإن زيادة الإنتاج التى تعزى إلى التعليم يجب على الأقل ألا تكون أقل من النفقات التى تخصص للتعليم.

وهكذا نلاحظ أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين التعليم والنمو الاجتماعى والاقتصادى، وذلك باعتبار أن التعليم سبب ونتيجة، فى نفس الوقت لعمليات التنمية الاجتماعية، ومشروعات التعليم المختلفة، ومن هنا أصبح رسم سياسة التعليم أمراً يوضع فى المنظور الديناميكى لنشاط المجتمع فى مختلف قطاعاته، حيث تتحدد سياسة التعليم ومقرراته من الناحيتين الكمية والكيفية بمشروعات إنماء رأس المال، وإنتاج السلع، وخدمات الصحة والسكن وخدمات الثقافة ومطالب الإدارة والأجهزة السياسية، إلى غير ذلك من الأنشطة المتطورة فى حياة المجتمع، ويمكن تلخيص العلاقة بين التعليم والاقتصاد كما يلى:

١ ـ النظام الاقتصادى فى أى مجتمع هو الذى يشكل الدعامة الرئيسية التى يستند عليها التوسع فى التعليم.

٢ ـ كلما زاد معدل التنمية الاقتصادية، كلما أمكن تخصيص نصيب أكبر من الموارد لنشر التعليم وتحسين مستوياته.

٣ ـ المجال الاقتصادى هو الذى يفتح أبواب العمل للأيدى العاملة المتعلمة وهو بذلك يمثل مصدراً رئيسياً للدخول بالنسبة للأفراد.

٤ ـ كلما زادت الدولة فى التقدم الاقتصادى، زادت فرص العمل، وتحسنت، وبالتالى زادت معدلات الأجور.

٥ ـ وكلما زات دخول الأفراد مع التنمية الاقتصادية للمجتمع زادت تطلعاتهم إلى فرص تعليمية أخرى أعلى وأرقى.

٦ ـ تشكل المجالات الاقتصادية قوة ضاغطة فى اتجاه الطلب على التعليم.

٧ ـ وحين تحقق دولة من الدول تقدماً فى مستويات التكنولوجيا فى حقول الإنتاج المختلفة يزيد احتياج العاملين إلى مزيد من التعليم يحققون به مستويات أعلى وأرقى فى القوة والمهارة المهنية أو الحرفية الفنية، عن طريق استيعاب هذه التكنولوجيا.

ولهذا، وجد من الاقتصاديين ومن التربويين من يحاول قياس ما يسمى بالمدخلات والمخرجات التعليمية، وأصبحت هناك أدوات ومعادلات رياضية لقياس هذا، ويحاولون أيضاً قياس العائد التعليمى، والكلفة التعليمية، ومصادر التمويل، والفاقد أو الهباء أو الهدرالتعليمى وغير ذلك، آخذين فى اعتبارهم أن التربية تعتبر ميداناً من أهم ميادين استثمار الأموال، مثلها فى ذلك، مثل المصنع، والمؤسسة الاقتصادية، أو قطعة الأرض المنتجة، وأصبحوا يتساءلون عن كمية الإنتاج، وعن أشياء كثيرة على هذا الاعتبار، وقد نشأ طبقاً لهذا، ما يسمى باقتصاديات التربية، كمجال للدراسات التربوية.

ولكن، ورغم هذا، فإنه من الضرورى جداً، أنه لابد من النظرة المتكاملة والشاملة للوظيفة الاقتصادية للتربية، والوظيفة الثقافية، والفكرية والخلقية، باعتبار أن طريقة كسب العيش جزء لا يتجزأ من ثقافة المجتمع، والاقتصاد الذى يخدم الناس فى هذا يعتبر جانباً هاماً من ثقافة هذا المجتمع. أما طريقة التفكير، والقيم التى توجه سلوك الناس فتعتبر فى الحقيقة تعبيراً عن نوع الظروف الاقتصادية التى يعيشونها،ومن هنا فإن فصل المعالجة الاقتصادية للتربية، بعيداً عن ثقافة المجتمع، وفلسفته وأهدافه، فصام نكد، ويحسن إذن لمن يهتم بالقضية أو

ينظر إلى الوظيفة الاقتصادية، أن ينظر إليها نظرة شمولية؛ حتى ترتبط الأمور الاقتصادية ومعالجتها بجذورها الاجتماعية، والثقافية البعيدة، على الأقل فى أذهان أصحاب الاختصاص، كى تشمل نظرتهم فى التصنيع - الذى لابد منه والذى هو أمل البلاد فى تخطى الفقر - فكرة واضحة عن القيم الإنسانية الضرورية، لنجاح العملية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية.

وأيضا، فإنه لابد من الأخذ فى الاعتبار أن الاقتصاد ليس عملية إنشاء بنك أو تشييد مصنع، أو تنفيذ مشروعات اقتصادية فحسب، بل هو قبل هذا أو ذاك تشييد وتشكيل للإنسان، وإنشاء لسلوكه الجديد أمام المشكلات الاقتصادية، وبمعنى آخر تكوين الإرادة الإنسانية، أو ما يسمى بإرادة التحضر وخاصة فى الدول النامية؛ وفى مجتمعنا الذى يحاول جاهدا النهوض باقتصاده، ومعنى هذا ربط عالم الاقتصاد بالقيم الحضارية، وإحلال الإنسان مكانه الحقيقى بالتربية فى عملية الإنتاج؛ واعتبار قيمة الإنسان ذاته فى مرتبة القيمة الاقتصادية الأولى، على شرط أن تكون إرادته إرادة حضارية.

وخلاصة لما سبق نقول، أنه تبين من الحوار السابق، أن الفكر التربوى الحديث يبنى نظريته على أساس ما توصل إليه العلم فى ميادين مختلفة ومتعددة، وقد ظهرت أهمية الجانب الاقتصادي للتربية إلى جانب الأصول أو الجوانب الفلسفية وغيرها، وأصبح لهذا الجانب أهميته فى تحديد وصياغة الأهداف التربوية وأساليب التعلم، حيث إنه لا يعلو الجانب الاقتصادى فى سلوك الإنسان وفى حياته إلا الجانب الدينى، وعلى أساس هذين الجانبين الدينى والاقتصادى يتشكل سلوك الإنسان، وبالتالى تتشكل حياته وتتشكل حياة المجتمع وتتحدد أهداف التربية.

وقد جاء هذا الاهتمام بالجانب الاقتصادى، نتيجة الكشف عن دور التربية فى تكوين رأس المال البشرى، حيث إن مكونات الاقتصاد لا تقتصرفقط على رأس المال المادى، وإنما تضم أيضا رأس المال البشرى، باعتباره عنصراً هاما من عناصر الإنتاج وزيادته ورفع مستوى المعيشة، وذلك أمر طبيعى، لأنه لا يمكن تنمية الموارد الطبيعية إلا عن طريق القوى البشرية. كما لا يمكن تنمية القوى البشرية إلا إذا توافر المال اللازم والأبنية والأثاثات والمعلمون، وكل هذا لا يتأتى إلا بالمال والإنتاج.

وقد لاحظنا أيضا أن الأفراد المتعلمين

(أ) أقدر على الإنتاج من غير المتعلمين

(ب) أقدر على الاستفادة من أوقات فراغهم فى زيادة دخلهم.

(جـ) إذا دربوا أثناء الخدمة فإن هذا يؤدى إلى تحسين مستوى أدائهم وزيادة إنتاجهم.

(د) حين يفترقون أو يتفاوتون بنسبة دخولهم، فإن هذا يرجع بالدرجة الأولى إلى مقدار ما تلقوه من تعليم.

وبالرغم من أنه يقال أن هناك أفرادا غير متعلمين ولهم دخول عالية، فإن هؤلاء فى الحقيقة قد اكتسبوا نوعا من التعليم، نوعاً من القدرة والخبرة فى عملهم، وهو نوع من التعليم غير النظامى.

وفى المجتمع الذى يحقق تكافؤ الفرص، يجب أن تتاح الفرص عن طريق التعليم النظامى أولا وأساسا لكل فرد على حسب قدراته.

نظرة سريعة لوضع المدرسة تاريخيا من الوجهة الاقتصادية:

١ ـ ظهرت المدرسة فى الوقت الذى تحول فيه اقتصاد المجتمعات من اقتصاد كفائى إلى اقتصاد فائض، ويتمثل الاقتصاد الكفائى فى المعيشة غير المستقرة ممثلة فى الصيد، والرعى والتنقل، بحيث لا يسمح بوجود تعليم نظامى، ولا وقت ولا تفرغ لهذا النوع من التعليم، والتربية قاصرة على التربية المنزلية أو التربية بمصاحبة الكبار، وسط علاقات اجتماعية معينة، وظروف البيئة الاقتصادية.

٢ ـ وحين عرف الإنسان الاستقرار، وظهر الفائض فى الإنتاج، وظهر الاقتصاد الفائض، وأصبح لدى الإنسان وقت للفراغ، وزادت الخبرات وتطورت وتعقدت الحياة، أدى ذلك كله إلى ظهورالمدرسة كوسيلة للتربية.

٣ ـ ولكن هذا النوع من التعليم كان قاصرا على القادرين، ومن ثم لم يستفد منه إلا القلة، كما أنه اقتصرعلى النواحى النظرية، بعيدا عن واقع الحياة، وكانت العلاقة بين التربية والاقتصاد علاقة من جانب واحد، فالاقتصاد يمد التعليم بالمال اللازم، ولكن التعليم لا يسهم فى زيادة الموارد ونمو الاقتصاد؛ حيث

كان يسوده النظر فقط، وكانت المواد نظرية، ولا توجد مدارس مهنية، والهدف من التعليم هنا ليس هو استغلاله لصالح الفرد أو المجتمع فى الحياة العملية.

ومن هنا وجد الفاصل بين ما هو نظرى وما هو عملى وبالتالى بين العلوم العملية والعلوم النظرية.

٤ - ثم تعقدت الحياة، وتعقد معها الاقتصاد، وظهرت تطورات وأحداث جديدة ومتلاحقة أدت إلى تغير النظرة إلى التعليم من حيث علاقته بالاقتصاد؛ ومنها التقدم الصناعى ونمو التجارة، وانهيار الإقطاع، وظهور الطبقة الوسطى، والتقدم العلمى، وظهور الحركات الاشتراكية، ومن ثم تغيرت النظرة للتعليم، فلم يعد مجرد استهلاك فحسب، أو مجرد خدمة تؤدى من قبل الدولة لأفرادها وإنما هو إنتاج يسهم فى تقدم الإنتاج، ويقدم الأيدى العاملة البشرية لمؤسساته، وبالتالى أصبحت وزارة التربية والتعليم، وزارة إنتاجية، إلى جانب كونها وزارة استهلاكية، بمعنى أنها أصبحت من قبيل وزارات الإنتاج وليست من قبيل وزارات الخدمات.

ويتمثل الجانب الإنتاجى فى زيادة الدخل عند الأفراد، وزيادة الكفاية الإنتاجية لهم، ورفع مستوى المبادرة عند الأفراد، وتحسين أساليب الإنفاق والاستهلاك، وإعطائهم القدرة على الحركة، والإبداع والاختراع والتفوق.

ويتمثل الجانب الاستهلاكى فيما يصرف على التعليم من أموال، ومبانى، مرتبات وأجور لمن يعملون فى ميدان التربية والتعليم، وأثاث وأدوات وغيرها، بمعنى الموارد المالية بالإضافة إلى الجزء المادى الفيزيقى.

وفى الدول النامية يجب أن يكون الجانب الاستهلاكى فى التعليم أقل من الجانب الإنتاجى، ذلك أن التعليم له عائد، وهذا العائد هو الفارق بين الإنتاج والاستهلاك، ولكن هذا العائد يستلزم فترة طويلة لكى يستحقق، ولكن من الممكن أن تسرع التربية فى الحصول على هذا العائد عن طريق التدريب، وإعادة النظر فى المناهج وطرق التدريس، والتربية الأساسية للكبار.

ولقياس العائد من التعليم وتحقيق إنتاجيته لابد من عناصر أربعة:

١ - أن يحقق الهيكل التعليمى توفير العدد اللازم المناسب لكافة مجالات العمل، بلا فائض أو قصور، بمعنى تحقيق أو التزام إستراتيجية توفير الجانب الكمى.

٢ ـ أن تحقق التربية النوع والتخصص الملائم لكل مجال من المجالات بوضع الشخص المناسب فى التعليم المناسب، بمعنى تحقيق أو التزام إستراتيجية توفير الجانب الكيفى.

٣ ـ التوقيت الزمنى الذى يتفق مع مراحل التنمية، بمعنى التزام الخطة القومية العامة وسياسة الدولة.

٤ ـ أن يحقق المستوى أو الدرجة الضرورية اللازمة من الكفاية بما لا يدع مجالا لأى قصور فى الإنتاج، وهذا يستلزم أن يكون التعليم على درجة عالية من الكفاية، سواء كانت داخلية أو خارجية.

وتعنى الكفاية الداخلية، العلاقة بين المخرجات والمدخلات، والتى تتزايد عند تغيير العملية التعليمية بحيث تحقق تحسناً فى النسبة، وذلك بطرق جديدة، وبعض المواد المحسنة التى تؤدى إلى تعلم أكبر، دون زيادة فى التكاليف، وهذا معناه زيادة الكفاية الداخلية، ومعنى هذا أولا تحديد الأهداف، وقبولها للتعريف، مع مراعاة أن تكون النتائج أكثر قابلية للتقويم.

أما الكفاية الخارجية فتعنى: الفوائد النهائية القصوى التى يحصل عليها التلاميذ والمجتمع من الاستثمارات التعليمية، وهى كما نرى ترتبط بالكفاية الداخلية، إذ أن النتيجة أو الأثر النهائى لما يحدث داخل النظام التعليمى هو للمجتمع.

الهيكل الوظائفى:

ولذا وجب الربط بين خطط التنمية والتربية، وهذا يستلزم أولا الربط بين الهيكل التعليمى والهيكل الوظائفى،حيث يتضمن الهيكل الوظائفى القوة البشرية اللازمة لتحقيق خطة التنمية الاجتماعية والاقتصادية، بمعنى أنه يحتوى على قوة العمل فى أى قطاع أو نشاط اقتصادى. ومجموع أفراد قوة العمل فى هذا القطاع أو النشاط مقسمون إلى فئات وظيفية تبعا لنوع المهن أو الوظائف أو الأعمال التى يقومون بها تبعا لتدرج مسئولياتها ومستويات مهاراتها، ودرجة التعليم والتدريب المكافئة لها.

وتنحصر قوى العمل فيمن هم قادرون على العمل، وتبدأ من سن ١٨، ٢١ إلى سن الإحالة على المعاش.



ويتكلم خبراء التخطيط فى التربية والتعليم، والقوى العاملة عن السلم أو الهيكل الوظائفى (المرفق رسمه) والذى يشمل أنواع فئات العاملين فى أى دولة من دول العالم، وقد اصطلح على تسمية هذا التقسيم عالميا، بالتقسيم السداسى، نسبة إلى وجود ست فئات تتدرج تحت الهرم الوظائفى وهى:

مديرون

أخصائيون

خبراء

فنيون تطبيقون

فئات متوسطة ومساعدة

عمال مهرة

عمال غير مهرة

شكل (٨) الهيكل - الهرم - البنية - السلم الوظائفى

١ - المديرون Managers

٢ - الأخصائيون Experts and high professionals

٣ - الفنيون Technicians

٤ - الفئات المساعدة Co-ordinating staff

٥ - العمال المهرة Skilled labourers

٦ - العمال غير المهرة Unskilled laboureres

ولسنا فى حاجة إلى الإشارة إلى أنه من الطبيعى حدوث تغيرات مستمرة فى التركيب الوظيفى، أو بمعنى أدق فى نسب توزيع القوى العاملة فى أى قطاع أو نشاط تبعا لفئات هذا الهيكل، وتحدث هذه التغيرات أساسا نتيجة لعاملين هما:

(أ) تغير فى توزيع القوى العاملة بين قطاعات الاقتصاد ذات التراكيب الوظيفية المختلفة، كأن يمتص قطاع الصناعة كثيراً من القوى العاملة الفائضة فى قطاع الزراعة، أو أن يتسع قطاع الخدمات على حساب قطاع الزراعة والصناعة.

(ب) تغير فى التركيب الوظيفى داخل القطاع أو النشاط الاقتصادى الواحد، مثل إحلال عمال متوسطى المهارة محل عمال غير مهرة، أو تعزيز قطاع الصناعة بمزيد من العلماء الأخصائيين والمهندسين أو الاستعانة بعمال مهرة صناعيين فى قطاع الزراعة.

ومهما يكن من أمر، فإن العاملين السابقين إنما يمثلان فى الواقع آثار تنفيذ برامج أو خطط مشروعات تنمية اقتصادية أو اجتماعية، كما تمثل فى ذات الوقت الاستجابة الحتمية لاستخدام العلم والتكنولوجيا فى الإنتاج الزراعى والصناعى، والتى ظهرت آثاره فى صورة استنباط مصادر عديدة للطاقة، أو إدخال تحسينات جديدة فى وسائل الإنتاج مثل تحويل الإنتاج الآلى إلى إنتاج أوتوماتى أو إحداث تغيرات فى أنماط الاستهلاك وغيرها من التغيرات العديدة التى أحدثها التطور العلمى والتنكولوجى؟

الهيكل التعليمى:

وعلى كل، فإن فئات السلم أو الهيكل الوظائفى، يقوم على إعداد أطرها (كادراتها) السلم التعليمى، أو ما يسمى بالهرم أو الهيكل التعليمى، ويشمل فى ج. م. ع (كما هو مبين بالرسم المرفق) مراحل التعليم، ففى قاعدة الهرم يوجد التعليم الابتدائى ومدته ٥ سنوات ما بين ٦ ـ ١٢، ومراكز التدريب المهنى التى تلى مرحلة التعليم الابتدائى، ثم التعليم الإعدادى ومدته ٣ سنوات ما بين١٢ ، ١٥ ؛ومراكز التدريب المهنى التى تليها، ثم التعليم الثانوى العام، والفنى ومدته ٣ سنوات ما بين ١٥ ، ١٨ سنة؛ ومراكز التدريب المهنى التى تليه،ثم الجامعات والمعاهد العالية التى تتراوح الدراسة فيها بين ٤ ، ٦ سنوات.

وفى قمة السلم تأتى الدراسات العليا للحصول على دبلوم التخصص والماجستير والدكتوراه، سواء من الداخل أو من الخارج.

ومن الضرورى أن يقوم السلم التعليمى بمختلف مراحله وأنواعه على خدمة الهيكل الوظائفى للدولة، بحيث يخرج الكادرات المطلوبة لتأخذ دورها فى أحد إطارات أو عتبات الهيكل الوظائفى، وبذلك يتحقق المبدأ التعليمى الديموقراطى، وهو وضع الشخص المناسب فى التعليم المناسب، ليحتل مكانه فى العمل المناسب، ومعنى هذا بطريقة أخرى أن التربية يجب أن تنمى شخصية الفرد المتعلم

تنمية كاملة، بحيث يتخرج ولديه مهنة يتكسب منها، هذا من الناحية الفردية، أما من الناحية الجماعية، فإن التربية تعتبر عملية استثمار وتنمية الثروة البشرية، لتنضم إلى ركب القوى العاملة فى خدمة التنمية، وخطط التنمية الإقتصادية والاجتماعية للدولة.

دراسات عليا

٢٢ أو ٢٤ ١٨ أو ٢٠	تعليم عالى كليات ـ معاهد عليا	إعداد مهني
١٥	مرحلة التعليم الثانوى عام (٣ سنوات) ـ فني (٣ سنوات) (متقدم ٥ سنوات)	إعداد مهني
١٢	مرحلة التعليم الإعدادى (٣ سنوات)	إعداد مهني
٦	مرحلة التعليم الابتدائى (٥سنوات)	

شكل (٩) تقريبى للهيكل التعليمى

ملاحظات على الهيكل التعليمى:

أولا: بالنسبة للتعليم الابتدائى:

١ ـ يمثل هذا النوع من التعليم الحد الأدنى اللازم للمواطنة.

٢ ـ يعتبر هذا النوع من التعليم، فى نظر علماء الاقتصاد، أبعد أنواع التعليم عن الإنتاجية والعائد الاقتصادى المحقق لصالح البلد.

٣ ـ وفى نظر التربية، نجد التركيز فى هذا النوع من التعليم على المواد الأساسية (قراءة، كتابة، حساب) وهو أساس باقى المراحل.

٤ - يحدث ألا يواصل بعض خريجى هذا النوع من التعليم دراستهم، بعد هذه المرحلة، فما موقفهم بالنسبة لفرص العمل،وما دورهم فى الإنتاج بدون تعلم مهنة أو تدريب معين؟

ويجيب رجال التربية على هذا الاعتراض، بأن ميول واستعدادات وقدرات المتعلم لا تنكشف ولا تتضح إلا بعد سن ١٥ سنة.

ويرد رجال الاقتصاد بأنه ليس المطلوب هو التخصص فى مجال معين،وإنما المقصود تدريب التلاميذ على عدة مجالات حتى تظهر المهن التى يميلون إليها، والتى تتناسب مع استعداداتهم وقدراتهم فى الصفين الرابع والخامس؛ وبالتالى، فإن هذا يوجب تقديم دراسات نصف مهنية عن طريق مراكز التدريب المهنى بعد الصف الخامس الابتدائى.

ثانياً: بالنسبة للتعليم الإعدادى:

ينزل حوالى ٥٠٪ من جملة خريجى المدارس الابتدائية إلى سوق العمل، ونلاحظ أنه كان هناك تنويع فى التعليم الاعداد، ولكن ألغى هذا التنويع، وذلك نظرا لأن الميول والاستعدادات لا تظهر بعد فى هذه السن، وأدخل بديلا عنها الدراسات العملية... ولذا يجب أن تتبع هذه المرحلة أيضاً مراكز تدريب مهنية.

ثالثاً: بالنسبة للتعليم الثانوى:

وفى هذه المرحلة تكون الاستعدادات والميول قد تكشفت، ومن ثم تتنوع الدراسة وفقاً للفروق الفردية فى الميول والاستعدادات (ثانوى عام - زراعى - صناعى - تجارى - مدارس صناعية متخصصة لمدة خمس سنوات - عسكرى). وأيضاً يتبع هذه المرحلة مراكز تدريب مهنية.

رابعا: بالنسبة للتعليم العالى:

وهذه تضم أنواعاً مختلفة، سنتان لمعاهد الفنين - ٤ سنوات للكليات والمعاهد العليا - خمس سنوات كليات الهندسة - ٦ سنوات كليات الطب - وبعدها تأتى الدراسات العليا، وهى مفتوحة السن.

ملاحظات على الهيكل الوظائفى:

أسفرت الدراسات التى أجريت على الهيكل الوظائفى عن تخلف الهيكل الوظائفى القائم فى شتى القطاعات الاقتصادية عن الاحتياجات الحقيقية لهذه القطاعات من قوى عاملة مدربة من المستويات المختلفة، مما يؤكد عدم ملاحقة الهيكل التعليمى القائم لمتطلبات التطور الاقتصادي والاجتماعى، فقد أثبتت الدراسات فى جمهورية مصر العربية:

١ ـ أن هناك خللا فى الجزء الأوسط من الهيكل الوظائفى، بمعنى ضخامة العجز القائم فى الفنيين والعمال المهرة ومتوسطى المهارة، فأعداد هذه الفئات غير كاف، والهيكل التعليمى حتى الآن قاصر عن أن يعطى للدولة العمال المهرة، والفنيين اللازمين.

٢ ـ أن هناك فائضاً موجودا فى خريجى بعض الكليات النظرية، مثل خريجى كليات الآداب، والحقوق، والتجارة.

٣ ـ سوء التوزيع الجغرافى، واستخدام فئات ذات تخصص معين فى غير تخصصها أو فى غير مستوى كفاءتها، فقد تكون نسبة الأطباء إلى عدد السكان فى إقليم ما مناسبة، إلا أن تمركزهم فى المدن يؤدى إلى عجز فى هذه الفئة من القوى العاملة فى الريف مما يؤثر على مستوى الرعاية الصحية فيه،ومن الواضح أن هذا يقتضى إعادة النظر فى توزيع الأطباء بحيث يكون توزيعا عادلا بين الريف والحضر.

كما يحدث أن يعمل كثير من خريجى الآداب والحقوق فى أعمال كتابية بسيطة، أو تملأ وظائف الفنيين والمهندسين التنفيذيين بأخصائيين مصممين على أعلى درجات من المهارة والتأهيل فى الوقت الذى يتعطل فيه تنفيذ بعض المشروعات الهندسية، بسبب الحاجة إلى هؤلاء الأخصائيين الذين يعملون فى غير تخصصهم الحقيقى أو فى أعمال لا تتناسب مع مستويات كفاءتهم وتأهيلهم، وهذا يؤدى فى الوقت نفسه إلى انعدام الكفاية الخارجية والداخلية للتعليم، وضعف القدرة على الإنتاج، فضلا عن أنه يعتبر نوعاً من الفاقد التعليمى، بل يعتبر نوعاً من الفاقد الاقتصادى العام للدولة.

٤ ـ أن هناك عجزاً فى بعض التخصصات فى المدرسين (عربى ـ إنجليزى ـ فرنسى ـ تربية موسيقية ـ تربية فنية ـ اقتصاد منزلى) وفائضا فى بعضها الآخر كالفلسفة والاجتماع والتاريخ وغيرها.

٥ ـ يوجد عجز فى عدد الأطباء، ووفرة فى الأدباء والمحامين والفلاسفة، على غير إنتاج ووظيفة، ودرءا لكل هذا يلزم بصفة أساسية إجراء مسح علمى تحليلى شامل للتركيب الوظيفى فى القطاعات الاقتصادية المختلفة، وتقديم التنبؤات الخاصة باحتمالات التغيير المنتظر والمطلوب فى هذا التركيب مستقبلا حتى يمكن توجيه السلم التعليمى لتلبية احتياجات البلاد من قوى عاملة مدربة، وحتى يسهم التعليم إيجابيا وبفاعلية فى دفع عجلة التقدم والتطور.

ولعل هذا يدفعنا إلى التساؤل، كيف يمكن إذن الربط بين الهيكلين؟

الربط بين الهيكلين:

يمكن الربط بين الهيكلين كما يلى:

ـ الفنى التطبيقى يمكن أن يكون خريج معاهد إعداد الفنيين ـ سنتان بعد الثانوى وهى الجهة الأنسب لتخريجه؛ أو خريج ثانوى فنى خمس سنوات بعد الإعدادى ـ ويمكن أن يكون هذا بتقادم الخبرة.

ـ الخبير الأخصائى، يكون خريج التعليم العالى الجامعى، ٤ سنوات أو خمس سنوات أو ست سنوات بعد الثانوى.

ـ الفئات المساعدة، تكون بعد الإعدادية، دراسة فى مراكز التدريب المهنى، وبتقادم الخبرة، إلى جانب أن هناك الآن مدارس متخصصة تقوم بإعداد الفئات المساعدة، مثل مدارس التمريض بعد المرحلة الإعدادية لمدة ثلاث سنوات.

ـ العمال المهرة إعدادى ثم مركز تدريب، أو ابتدائى ثم مراكز تدريب، العمال غير المهرة (أو النصف مهرة) ابتدائى ثم العمل مباشرة أو بدون تعليم على وجه الإطلاق.

وهناك تخصصات جديدة تتطلبها التطورات الاجتماعية، والاقتصادية فى ج. م. ع، مثل دخول الحاسب الإلكترونى، علم التنمية الإدارية (لتحليل الوظائف) وهذا العلم يحدد لكل فرد وظيفته وعمله بالضبط بناء على قدراته واستعداداته وميوله، وتخصصه العلمى والمهنى.

وللربط بين الهيكلين يجب دراسة خطة الدولة فى التنمية جيدا، ثم إحداث التعديل المطلوب فى الهيكل الوظائفى، ثم يعدل الهيكل التعليمى طبقا للتعديل الذى تم فى الوظائف لمواجهة خطة أو برنامج التنمية.

وبالنسبة للدول النامية، نلاحظ أن التوسع فى التعليم جاء على حساب الكيف، ومن هنا نجد عدم التوافق ظاهرا أحيانا بين النظم التعليمية وبين البيئة التى توجد فيها، حتى أنها أصبحت قاصرة وعاجزة عن خدمة الاقتصاد فى هذه الدول، وللإسراع بحل هذه المشكلة، وتغيير هذا الموقف، يمكن دراسة أو مسح النظام التعليمى، بحيث يلقى الضوء على مناطق القوة ومناطق الضعف فى هذا النظام من حيث أهدافه وغاياته وطرقه وأساليبه، وخططه ومناهجه وإمكانياته، وغيرذلك من عوامل تؤثر فى نجاح أو فشل العملية التربوية، حتى تكون قاعدة انطلاق لإرساء أسس متينة؛ والتى على ضوئها يمكن تحديد الأهداف ووضع إستراتيجيات ومبادئ لتطوير النظام التعليمى، بحيث يغير المحتوى والطرق، للربط بين الاقتصاد وما يتطلبه من تخصصات مختلفة عن طريق التدريب.

دور التربية فى التنمية الاقتصادية:

أولا: رأينا الصلة الوثيقة بين التربية والاقتصاد فى صدر هذا الفصل، ولقد حدثت تحولات وتطورات فى مجتمع ج. م. ع، واعتنقت الدولة الأسلوب المستقبلى، والتخطيط العلمى الموضوعى لتنمية الموارد المادية والبشرية واعتبار القوى العاملة جانباً اقتصادياً هاماً... فكما يقدر إنتاج الفدان المستخدم فى الزراعة يقدر العنصر البشرى من الوجه الاقتصادى مساوياً فى قيمة إنتاجه بعدد من الأفدنة أو جزء من مصنع، فيساوى الفرد من القوى العاملة جانباً من رأس المال المادى... فالمدرس الذى يتخرج من كلية التربية - مثلا - والذى يتقاضى مرتباً قدره ٥٦ جنيهاً شهرياً، فإن هذا يساوى مثلا قيمة للعائد من حصيلة إيجار فدان، يغل الفدان الواحد إيجاراً قدره ٦٧٠ جنيهاً فى السنة.

معنى هذا أن الإعداد المهنى للفرد يجب أن يكون مسلحاً له بالخبرات والمهارات اللازمة لأداء وظيفته فى المجتمع، ذلك أن التربية تعده لاستثماره كقوى عاملة تقوم برفع مستوى البلاد الاقتصادى، كما تقوم بإعداده مهنياً أيضاً ليرتفع بمستوى أداء وظيفته مستخدماً القدر الأكبر من ذكائه فى تغيير الظروف المحيطة به،

ويكون فى نفس الوقت مستهلكاً مستنيراً ومدخراً منتجاً فى المجتمع المحلى والإقليمى والقومى. ويمكن توضيح دور التربية فى التنمية الاقتصادية كما يلى:

١ - غرس العادات الفكرية التى تساعد على فهم أبعاد المشكلات الاجتماعية، وتحليلها تحليلا علميًا. ومعنى هذا بطريق آخر، تنمية الذكاء الاجتماعى لدى الأفراد، ويستلزم هذا، توجيه التربية إلى الإحساس بالمجتمع، فتكشف عن المشكلات التى تواجهه سواء منها الاقتصادية أو الاجتماعية، ووسائل التغلب عليها، وتوجه إلى تعميق الفهم لدور رأس المال، وكيفية تكوينه والمحافظة عليه، ومصادر الثروة فى المجتمع، ومعنى الضوابط الخلقية التى توجه الأفراد فى هذا المجال، وأيضًا تعميق الفهم لمعنى العمل، والمعوقات التى تحبس الطاقات الكامنة، وتزويد الأفراد بفهم لأعمالهم فى كل موقع بحيث يفهمون مشكلات الإنتاج، والظروف المختلفة المحيطة به، والاتجاهات الجديدة الجادة لتطويره.

فمسئولية التربية هنا على شتى المستويات، سواء فى الكبار أو فى الصغار، توجيههم بحيث يستطيعون دراسة ظروف مجتمعهم والفلسفة التى توجه تقدمهم.

٢ - تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات التى تعاونهم على حل ما يحيط بهم من مشكلات، وتعاونهم على التعرف على الأسباب التى أدت إليها، وأيضًا تساعدهم على حل المشكلات التى تعترض حياتهم مباشرة أو تواجه مجتمعهم بوجه عام.

ومن المشكلات التى تواجه المجتمع المصرى، مشكلة النمو السكانى المتزايد، رغم ثبات قطعة الأرض المسكونة، فى حين أن ٩٦٪ من مساحة القطر غير مستغل، وواجب التربية حينئذ أن توجه إلى نفسها السؤال التالى وتعمل على إجابته حلا للمشكلة:

- ما هى التغيرات التى يجب أن تطرأ على التربية والتعليم، بحيث يكون قوة فى معالجة أو تعديل الملامح السكانية، واستنباط مصادر جديدة للثروة، لكى يعيش هؤلاء السكان الذين يبلغون ٥٨ مليوناً والذين يضطردون فى الزيادة، بحيث يعيشون فى مستوى معيشى مرتفع، سواء فى استصلاح الأراضى أو قهر الصحارى أو اكتشاف منابع جديدة للبترول، أو غير ذلك من الوسائل التى تساعد على تقدم المجتمع؟

وهناك صراع حاد قائم فى المجتمع، بين عناصر التقدم وعناصر التخلف، حيث تظهر بوضوح فى ضعف الإنتاج، وإدارته، وبعده عن معدلات الإنتاج، العالمية، وغلبة الاقتصاد التقليدى، وضآلة قطاع الصناعة. . وتسلط العادات البالية، والأفكار العتيقة. وهذا يعنى بالضرورة أن يلحق بالتربية وبنية التعليم:

- تغيرات تكفى لإسهامه فى إحداث التنمية الشاملة، وتكوين أفراد يغالبون ويصارعون التخلف ويتحدونه.

- تغيرات تعطى الأولوية لمواجهة التخلف، وقطع مسافته فى أقصر وقت.

- تغيرات بحيث تدبرالإمكانيات المادية والبشرية لإحداث التغييرات المطلوبة.

وهناك المشكلات الأخرى الكثيرة التى تواجه التربية بالتحدى، وتجابهها بأسئلة كثيرة منها:

- كيف يصبح التعليم قوة إيجابية فى حسم الصراع الثقافى، بدلا من أن يكون انعكاساً له ومدعماً، فيؤثر على توجيه الثقافة، وتمكينها من تجديد ذاتها على أساس من الأصالة ومتطلبات العصر.

- كيف يمكن تغيير التربية والتعليم بحيث يمكن الإنسان من أن يكون مجددا للثقافة بدلا من أن يكون مقلداً لغيره.

٣ - الإعداد المهنى وتحسين وسائل الإنتاج، إذا كان من مميزات العصر الحديث الاعتماد على الآلة، فإنه من الضرورى تفهيم المواطنين الآلة بصورها المختلفة والسيطرة عليها، ففهم الآلة والسيطرة عليها من أهم دعائم الاقتصاد الحديث.

ومعنى هذا أنه لابد من ارتباط التوسع فى استخدام الآلة بفهم اجتماعى وتكوين مهارات فنية، ذلك أن التدريب على المهارات الميكانيكية يغير من المسلمات فى المجتمعات الصناعية والعصرية. ولابد من مراجعة نظم التعليم ومناهجه وتعديله بحيث ينمى المهارات ويتعمق فيها، فالأفراد مطالبون بالتدريب على الكثير من الأساليب العصرية والقدرات الفنية اللازمة فى الصناعات والخدمات، بل وفى الحياة العامة، وتستطيع التربية أن تقوم بدور هادف وفعال فى هذا المجال، فتقدم من المعارف ما يجعل الأطفال والكبار يلمون بالكثير عن أجهزة الكهرباء وغيرها،

ومعنى هذا أن التربية يجب أن تتحمل دورها فى مجال الإعداد والتدريب، وتنمية اتجاهات عقلية جديدة تتفق ووظيفة المجتمع العصرى. والتركيز على الأخذ بالتكنولوجيا شىء هام، وهذا يطالب الأفراد بالتعرف على تطبيقات العلم، فضلا عن اكتساب عادات تتصل بالدقة والفهم الموضوعى واكتساب طرق جديدة للتفكير، ومن هذا المنطلق فإن التعليم يمكن أن يقوم بدور أساسى فى تحسين الإنتاج، وتقدم التكنولوجيا بل وفى تشكيلها.

٤ - تنمية العادات الاستهلاكية السليمة:

تنظر التربية إلى عمليات التنمية على أنها انتقال بأفراد المجتمع من أنماط فكرية وسلوكية إلى أنماط فكرية وسلوكية أخرى موافقة لمتطلبات التنمية، ولكننا نلاحظ فى مجتمعنا أنماطا سلوكية وفكرية تسود حياة بعض الأفراد والجماعات، تحد من الجهود المبذولة فى مجالات التنمية ومن أهم هذه المشكلات الأنماط السلوكية الاستهلاكية الخاطئة، والتى تؤثر على الإنتاجية العامة للمجتمع، ومن أمثلة ذلك الإنفاق المبالغ فيه على الأفراح والمآتم والولائم.

والتنمية الاقتصادية لا تتحقق بدون ودائع ومدخرات، ولكن هناك سلوك ادخارى خاطئ، وذلك مثل حفظ المدخرات فى صورة ذهب أو فضة أو حلى، ومجوهرات، وكل ذلك يعتبر رأس مال جامد، لا يفيد المجتمع، وهناك من يفضل ادخار أمواله فى شراء العقارات، وهذا وإن كان استثمارا فى حد ذاته، إلا أنه استثمار لا يفيد قطاعا كبيرا من المجتمع.

ولا شك أن كل هذا يؤثر تأثيرا سلبيا على الرخاء العام، وفى هذا الإطار يمكن للتربية أن تقوم بدور هام فى تنمية العادات والوعى الاستهلاكى السليم عند الكثير من الأفراد، يتمثل فى:

١ - تنمية الاتجاه الاستهلاكى السليم، عن طريق تقديم وتصفية التراث الثقافى مما علق به من أنماط خاطئة ومضللة، وهذا لا يتم إلا بتحرير الأفراد من الجمود والتزمت الضار باتجاه الثقافة.

٢ - تنمية القدرة على التمييز بين الإعلانات المختلفة المتصلة بالسلع، نظرا لتضخم دور الإعلام فى الإعلان عن البضائع الاستهلاكية، وزيادة خطورته وسط الإنتاج الكبير، حيث تتعدد السلع وتتشابه.

٣ ـ تنمية الوعى التعاونى ومحاربة الكسب غير المشروع، وهذا ضرورى للغاية، وذلك بواسطة النقاش الجمعى حول مشكلات الجماهير وتقديم المعارف والمهارات اللازمة لتأكيد هذا التعاون، ثم إن هناك من الأفراد من تسول له نفسه ويستسيغ جمع المال بطريقة غير مشروعة فيغالى فى المكسب التجارى أو يسرق ويغش، ومن هنا يجب تنمية الوعى لدى الشباب والناشئة لمحاربة هذه الوسائل.

٤ ـ تنمية الذوق والذكاء والفهم فيما يتصل بعمليات الاستهلاك، ذلك لأن أنماط الاستهلاك تتأثر تماما بما يتكون لدى المتعلم من خلفية علمية ومستواها، ومن الضرورى تزويد الأفراد بالمعارف الخاصة عن الاقتصاديات المختلفة وكذلك طرق التمييز بين السلع، وحسن الاختيار للسلعة الواحدة.

٥ ـ تنمية القدرة على تنظيم الميزانيات الخاصة وحسن توزيعها وتدبير الإنفاق على أنماط الاستهلاك المختلفة، من سكن ومأكل ومشرب ولباس وغير ذلك، ومما لا شك فيه أن تنمية مثل هذه القدرة فى الأسرة تؤدى حتما إلى ضمان رقيها والنهوض بها، وبالتالى سوف تستطيع الموازنة بين الدخل والإنفاق. وبالجملة فإن الأسرة المصرية تحتاج إلى مكانة أكبر فى برامج التعليم، سواء ذلك للبنت أو للولد. وما يلحق بذلك من توعيتهم بشروط ومواصفات المسكن الجيد، والتغذية الجيدة، والوعى الصحى، وأنواع الغذاء الجيد، وعناصره، وكذلك تنمية وعيهم بأنواع الملابس وبأهمية الترويح، وعلاقة هذا كله بحركة المجتمع والميزانيات العامة. وهكذا.

ولا شك أن تنمية المستهلك المستنير تؤدى إلى توظيف وتحسين الإنتاج وزيادة الدخل الفردى والقومى.

ثانياً: يتغير الهيكل الوظائفى للدولة، وتتغير معه مراحل النمو الاقتصادى؛ والاجتماعى، ومن ثم يتغير ويتعدل السلم التعليمى وفقا لمتطلبات الهيكل الوظائفى للدولة، وإذا أردنا التمثيل على ذلك، فإنه إذا كانت الدولة فى خطتها تحتاج إلى مائة ألف مهندس تطبيقى فنى، فلابد من تغيير السلم التعليمى بالإضافة أو الحذف لتخريج مثل هذا العدد، وإذا وجد أن هناك فائضاً من القوى العاملة فى البلاد بين خريجى بعض الكليات مثل الحقوق وبعض أقسام كلية الآداب، فلابد فى هذه الحالة من تجميد الموقف أو قفل أبواب هذه الأقسام بالنسبة لقبول هذه الفئات،

وتوجيه الطلبة إلى فروع أخرى من التخصص تحتاجها البلاد حاجة ملحة. أى أن دور التربية هو تخريج الإطارات والكادرات وتزويدهم بالمهارات التى تلزم لاحتياجات المجتمع النامى.

ومن حسن الحظ أن فئات المعلمين وهم يدخلون تحت إطار الخبراء الأخصائيين من الفئات التى يشتد عليها الطلب دائما؛ ذلك لأنه يوجد توسع دائم فى التعليم ويقتضى تخريج معلمين لمواجهة هذا النمو فى مختلف مراحل التعليم وأنواعه، بل إنه يوجد عجز مستمر مزمن فى فئات معلمى اللغات، مما يقتضى التوسع وزيادة القبول فى أقسام كليات المعلمين وكليات التربية فى قبول هذه الفئات التى يظهر فيها عجز دائم.

وكما سبق عند دراستنا للهيكل الوظائفى؛ فإننا نجد وفرة فى فئات العمال غير المهرة، كما توجد وفرة نسبية فى فئات الخبراء الأخصائيين والمديرين، كما يوجد سوء عدالة فى التوزيع، كما هو حادث فى تركز أكثر من ثلث الأطباء فى الجمهورية فى ثلاثة من المدن الكبرى (القاهرة - الإسكندرية - بورسعيد).

ومع الوفرة النسبية فى قمة الهرم حيث يتوافر أخصائيون ومديرون، وفى قاعدة الهرم حيث يوجد عمال غير مهرة، فإن وسطه مخلخل أجوف، فى حين أنه يلزم للبلاد فى نهضتنا الحاضرة أعداد وفيرة من العمال المهرة والفئات المتوسطة والفنيين للنهوض بالبلاد زراعيا وصناعيا وتجاريا وعمرانيا وتكنولوجيا.

ومعنى هذا أن السلم التعليمى بوضعه الحالى لا يوفر للدولة القوى العاملة اللازمة للعمل من فئات الفنيين والمساعدين والعمال المهرة، ويلزم بناء على ذلك إعادة النظر فى السلم التعليمى للدولة بصورة جديدة، وتشكيله بحيث يخرج المطلوب من القوى العاملة لتقوم بدورها الفعال فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولسد احتياجات خطة الدولة وما يليها من خطط التنمية.

ومعنى هذا بطريق آخر، تغيير السلم التعليمى، بحيث يصبح أكثر ملاءمة لمقابلة احتياجات المجتمع الملحة. ومن الجدير بالذكر والاهتمام؛ أن أكثر الدول تقدما فى نهضتها التكنولوجية تعتمد على الكادرات الوسطى فى هرم الوظائف، وهذه هى الفئات التى تنقصنا حاليا، ومن حسن الحظ أنه بأخذنا بالتخطيط أسلوبا

لتنظيم حياتنا فإن هذا يلفت النظر إلى خطورة التخلخل الموجود فى الهيكل الوظائفى للدولة.

دور المدرسة فى تربية الوعى التخطيطى:

لا يكفى أن توجد أجهزة للتخطيط والمتابعة فى كل وزارة فى الدولة أو توجد لجنة للتخطيط القومى، أو لجان دائمة للأفراد والعاملين أو هيئات للتخطيط أو وزارة للتخطيط، وإنما يجب أولا أن يكون التخطيط أسلوبا لحياتنا فكرا وتطبيقا، وليس أصلح من المدرسة لتنمية الأسلوب التخطيطى والالتزام به، والتخطيط لمدارسنا واحتياجاتها وأوجه النشاط فيها على أساس الموارد المتاحة وأولويات التخطيط.

وقد أصبح التخطيط أسلوبا عاما فى الدول المتقدمة والنامية، والدول النامية أحوج ما تكون إلى هذا الأسلوب، نظرا لعجز مواردها عن الوفاء باحتياجاتها.. ويلزم عليه تنظيم الموارد المتاحة وإعطاء الأولويات لتلك المشاريع التى تحقق عائدا اقتصاديا سريعا، وبالتالى فلا تقتصر وظيفة المدرسة على تنمية الوعى التخطيطى عن طريق إنشاء جمعية تعاونية أو الادخار عن طريق دفاتر التوفير، أو المناقشات الجدلية التى لا طائل تحتها عن فائدة التخطيط، بل أصبح لزاما وضع خطة عمل شاملة، وبرنامج زمنى لأوجه النشاط طبقا للأوليات للحصول على عائد سريع، بإمكانيات أقل، وبالتالى يلزم على التعليم الأخذ بأسلوب التخطيط لتخريج كادرات وإطارات القوى العاملة المدربة والمطلوبة للهيكل الوظائفى فى الدولة.

الفصل الخامس

الأصول الأخلاقية للتربية ووظائفها

تقديم:

تعتبر الأخلاق ضرورة من ضروريات تنظيم المجتمع، وفى عدم وجودها تسود شريعة الغاب حيث تصنع القوة الحق بدلا من أن يصنع الحق القوة.

وإذا كان للتربية وظائف مختلفة فإن من أهم وظائفها؛ الوظيفة الأخلاقية، وذلك بحكم نشأتها وارتباطها العضوى بثقافة المجتمع وتأثيرها فيها؛ حيث إنها تعبر عما يختاره المجتمع من قيم فى طريق تطوره ونموه؛ وذلك أنها تستمد أهدافها من هذه القيم، وعلى أساسها يقوم اختيارها لنوع المعرفة والطريقة، وفى ضوئها تعين الأنماط السلوكية التى تعمل على تكوينها فى الناشئة والشباب.

وقد أثارت المسألة الأخلاقية جدلا كثيراً بين الناس من أقدم العصور حتى الآن، وسوف يظل هذا الجدل مستمرا، ذلك أن الحياة الإنسانية ذاتها مرسومة بشكل لابد معه من اتخاذ القرارات الأخلاقية؛ وتحديد المواقف السلوكية بشكل مستمر؛ بعض هذه القرارات والمواقف تافه؛ وبعضها خطير تنجم عنه تغييرات جدية فى حياتنا وحياة الآخرين، وإذا كان لأفعالنا تأثيرات ثابتة - سلبية كانت أم إيجابية - فإن ذلك يجعل الأخلاق غير منفصلة ولا قابلة للانفصال عن الحياة نفسها، بل يجعلها فى مركز الحياة الاجتماعية فضلا عن أنها مركز الحياة الشخصية للأفراد.

ومع هذه الأهمية للأخلاق، تظهر أهمية دور التربية فى تشكيل الجوانب الخلقية، وتأتى أهمية الوظيفة الخلقية للتربية، ومعه أيضاً يأتى عدد من القضايا ينبغى أن تكون موضع اهتمام العملية التربوية، وهذه القضايا تحدد دور المدرسة فى تدعيم وتشكيل الجانب الخلقى فى المجتمع الذى تعمل فيه، ومن هذه القضايا.

ما هو الخلق؟ ،كيف يتكون؟ وما مصدر القيم الأخلاقية؟ وما علاقة التربية الخلقية بوظائف التربية المختلفة؟ وما موقف التربية من القيم الروحية والخلقية؟ وما مكان التربية الخلقية من مناهج المدرسة؟ وهل تقتصر فقط على الدروس الخلقية أم تمتد إلى جميع المواد؟

حول الخلق والقيم:

يعنى الخلق تكامل العادات والاتجاهات والعواطف والمثل العليا بصورة تميل إلى الاستقرار، وتصلح للتنبؤ بالسلوك المقبل، عند تفتح الحاسة الخلقية، والتى

توجد فى النفس الإنسانية فطريا، حيث يستطيع الإنسان العادى أن يميز - إلى حد ما - وفى كل ما يقوم به من أنواع السلوك بين ما هو خير وما هو شر، وبين ما هو محايد لا ينفع ولا يضر، وذلك مثلما يميز فى عالم المحسوس بين الجميل والقبيح والمجرد من كل تعبير، فالشخص الذى يتقيد بقانون أخلاقى معين ينبع أولا من فطرته، ثم من هذا القانون الذى يتعارف عليه الناس ويكون موافقاً عليه، حين يلتزم به الفرد يكون شخصا لديه أخلاق، فالشخص الأخلاقى هو الذى يعمل ما هو حق حسب معيار مألوف. ويمكن أن يقال عنه أنه الشخص الذى لا يرتكب الخطأ، ومن ناحية أخرى فإن الأخلاق تمتد لتشمل كل ميادين الخبرة الإنسانية، ومن هذا المنطلق تأتى اهتمامات الأفراد جميعا على اختلاف ثقافتهم وتخصصهم بالأخلاق، فهناك اهتمام من قبل السياسيين، وعلماء الاجتماع، ورجال الاقتصاد، وغيرهم، هذا إلى جانب اهتمام الفلاسفة، وعلماء ورجال الدين، حيث تساءل الجميع عن مصدر الأخلاق وماهيتها، ويختلفون طبقا لنظرتهم إلى العلاقات الكونية. . والعلاقات الإنسانية، وتحديدهم الطبيعة البشرية.

وأيًّا ما كان الأمر فإن تكوين الخلق يعنى الوازع الأخلاقى والذى يعتبر قوة نفسية داخلية تدفع بالإنسان نحو عمل الخير، وتردعه عن الإتيان بالشر، بمعنى تكوين قدرة اتخاذ القرارات، والقدرة على الاختيار بين البديلات، حيث إن الأفراد الإنسانيين لهم اهتمامات أخلاقية، لأنهم وهبوا نعمة الذكاء الذى يستطيع أن يعلو بالذات، وعن طريقه يمكن تصور بديلات للمستقبل. ويدعم هذا حرية إرادة الإنسان، واعتمادا على القيم التى ينبثق منها القانون الأخلاقى، وبهذه الثلاثة يتكون الالتزام الخلقى، الذى يستبعد الخضوع المطلق، مثلما يستبعد الحرية الفوضوية، ويضع الإنسان فى موضعه الحقيقى بين المادة الصرف والروح الصرف، وتتأكد مسئولية الإرادة البشرية، وقدرتها على الالتزام وحمل أمانة التكليف.

ويرتبط بهذا شيء أساسى وهو الجزاء الأخلاقى، وهو يتنوع: فمنه الجزاء ذو الطابع الإصلاحى، بمعنى أن الإنسان عندما يسلك سلوكا خاطئا فإن النظام الأخلاقى أو القانون الأخلاقى يلزمه بإصلاح ما يترتب على هذا السلوك، كما أن هناك ما يسمى بالجزاء الاستحقاقى وهو رد فعل للقانون الأخلاقى لممارسته

مباشرة، وبتلقائيـة، ولا يسع الإنسان إلا أن يتحـمله رضى أم لم يرض، بمعنى أنه ينزع إلى نوع من التقدير للذات؛ ويؤدى إما إلى ارتفاع فى القـيمة الإنسانية؛ وإما إلى سقوطها، وهذا الجزاء نوعان: إما حسى وإما معنوى، فالكفاح جزاؤه النصر، والاعتدال جزاؤه الصحة، وهكذا، ثم هو فى النهاية يضفى على الإنسان نوعا من الرضى عن النفس.

إذن فالهدف الذى يتوخاه الفعل الخلقى، يتلخص فى احترام ذات الإنسان، أو احترام الإنسان لنفسه، وأول الطريق فى تحـقيق الأهداف الخلقية إنما يبدأ بضبط النفس، فلا يظهر خلق من أخلاقها إلا فى الحدود التى يرتضيها النظام الأخلاقى.

ويعتـمد النظام الأخـلاقى على مجـموعة من الـقيم، والتى تواضع عليـها المجـتمع؛ أو التـزم بها نتـيجـة لأن الدين نص عليـها، وقـد تعرضت هذه القـيم لتفسيـرات مختلفة، تعكس مفاهيم واضـحة للقيم والشخصيـة الإنسانية. وسوف نتناولها بالتفصيل فى موضعها إن شاء الله.

القيم الخلقية فى حياة الإنسان وقياس الصفات الخلقية:

إذا تتبـعنا ظهور القـيم الخلقية فـى نفس الطفل نجد أنه منذ طفـولة الإنسان وفى بيئته المحدودة بالأسرة التى يوجد فيـها، يظهر نوع من المسموحات التى يسمح للطفل بممارسـتها، كـما توجد أشيـاء يمنع الطفل من ممارستـها باعتبـار أن الأمور الأولى يسمح بها المجتمع، ويوافق على فعلها. والثانية لا يسمح بها المجتمع، ولا يوافق على فعلها.

من هنا تظهر البذرة الأولى لعـملية التعاون الأخلاقى، فوجـود المسموحات والممنوعات والتفرقة بين ما هو خير وما هو شر، تحدد معالم السلوك السليم، كما يملى عليه تجنب السلوك غير السليم، وبذلك تتكون لدى الطفل القـيمة الأخلاقية ويظهر تأثير المقاييس أو الضوابط الأخلاقية التى تؤثر فى سلوك الأفراد.

وجـدير بالذكر والمـلاحظة أنه يمكن التـفرقـة بين القـيم الروحـية والقـيم الأخلاقيـة الاجتماعية، مـن حيث إنه قد تستقل إحـداهما عن الأخرى فى بعض المجتمعات، كـما فى المجتمع الشيوعى، حيث يفـصل بين القيم الروحية والتى لا وجود لهـا، وبين القيم الأخلاقـية التى يعتـمد عليهـا فى ملء الفراغ الروحى..

فالقيم الروحية مستمدة من الديانات السماوية والوضعية،ومن حسن الطالع أن مجتمعنا ينظر إلى الاثنين باعتبارهما متكاملين. وتستمد القيم الروحية وضعها من الدين وهو ثوابت، بينما تستمد القيم والضوابط الأخلاقية والاجتماعية وضعها من التعامل الاجتماعي.

ومن الممكن قياس السلوك الأخلاقي بتحليله إلى عوامل أو صفات أخلاقية يستخدم الأسلوب العلمي في قياسها، فإذا أردنا قياس صفة الأمانة في مجموعة معينة، فإنه يوزع استفتاء على جميع الأفراد في المجموعة، يسأل كل فرد عن اسم الشخص الذي يتصف بهذه الصفة، ثم تجمع الآراء وترتب ترتيبا تنازلياً، بحيث يمكن التعرف على الترتيب النسبي لكل فرد من المجموعة في سلم الصفة الأخلاقية وهي الأمانة؛ وهكذا يمكن قياس الصفات الأخلاقية الأخرى كالشجاعة والرحمة والتعاون. . . إلخ.

كما توجد أساليب أخرى لقياس الصفات الأخلاقية منها الملاحظة المباشرة العرضية، والملاحظة المباشرة الطولية، واصطناع المواقف الطبيعية لاختبار السلوك الأخلاقي، ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن الطبيعة الإنسانية معقدة لدرجة أن القيم الحقيقية التي تتحكم في الإختيار بين الخير والشر لا تظهر غالبا للفرد نفسه، فكثير من الناس لا يعرفون في كثير من النواحي دوافعهم الحقيقية وتغذي سلوكهم الفردي الحقيقي، شأنهم في ذلك شأن من يلاحظهم عرضيا من الخارج، وفي مثل هذه الحالة، يجب أن يعتمد على القيم الحقيقية لا على القيم الشعورية الظاهرية، وما ذلك إلا لأن السلوك الأخلاقي القويم يكون محصلة عدة عوامل دافعة لهذا السلوك، وعوامل مضادة لهذا السلوك، أي أن هناك صراعا بين الدوافع يكون في نهايته انتصار الخير أو الشر، وبالتالي وجود السلوك القويم أو المعوج، بمعنى أن السلوك الخلقي على درجة من الغموض، ذلك أن العمل الواحد قد ينبع من عدد من القيم المختلفة المتناقضة تماما.

ويتأثر السلوك الأخلاقي بكثير من الظروف المحيطة بالإنسان، مثل التربية المنزلية والمدرسية وغيرها من مؤسسات المجتمع التي تشكل النظام الاجتماعي، والذي هو في النهاية عبارة عن مجموع التزام الأفراد بالقانون الأخلاقي الذي يتطلبه المجتمع ويطلب من أبنائه الالتزام به، وعدم الانحراف عنه.

إذن يجب أن يعنى بالقيم الحقيقية التى تحكم السلوك الخلقى، لا بمجرد الأنماط السلوكية المقبولة، وذلك بقصد إنماء شخصيات أخلاقية تقدر الخير الحق، والتى يتحدد سلوكها فى أساسه من الداخل انطلاقا من القيم الحقيقية التى تحكم هذا السلوك.

وجهات نظر فى القيم الأخلاقية والسلوك الأخلاقى:

شغلت الأخلاق المفكرين والمتخصصين - كما ذكرنا - وما زالت تشغل أفكار الناس وتأملاتهم، وذلك نابع من أهمية الأخلاق للنظم الاجتماعية، بما فيها من مؤسسات مختلفة، ويمكن تلخيص وجهات النظر المختلفة التى تناولت هذا الجانب كما يلى:

١ - نظرة الفلاسفة.

٢ - نظرة علم النفس.

٣ - نظرة علم الاجتماع.

٤ - نظرة علماء الدين.

وأخيرا نعرض وجهة نظر التربويين، أو بالأصح وجهة نظرنا فى هذا الموضوع.

أولا: وجهة نظر الفلاسفة:

مبحث القيم أحد المباحث الفلسفية الهامة، وهو يشكل ضلعا من مثلث مباحث الفلاسفة، ويهتم هذا المبحث بدراسة الخير الذى ينبع من دراسة القيم، لب موضوع علم الأخلاق.

وقد تناولت هذا المبحث فلاسفة منذ القدم وحتى اليوم.

وتتفق وجهة نظر الفلاسفة فى اتجاهاتهم المختلفة، من مثاليين وواقعيين ونفعيين على أهمية وضرورة الأخلاق للمجتمع وللإنسان.

الفلسفة المثالية أو الثنائية:

وهذه يمثلها أفلاطون الذى نادى بنظرية المثل، والتى تميز بين عالم المثل وعالم الواقع، وذهب إلى أن القيم التى تمت إلى العالم العلوى هى القيم التى يجب أن تسود، وهى هدف النظريات الأخلاقية، لأنها ثابتة خالدة، وحياة الإنسان ما هى

إلا محاولة دائبة من الحركة والتطور للاقتراب من عالم المثل، وذلك لأن الكثرة والتعدد فى الأشياء والأنواع الموجودة فى عالم الواقع ما هى إلا صورة لما هو موجود فى عالم المثل من حقائق أكمل وأفضل.

فعالم المثل أرقى من عالم الواقع، ولا يستطيع أن يصل إلى عالم المثل إلا العقل، ولذا ترى أن أهم شىء فى الإنسان هو عقله أو روحه والتى تسمو بالإنسان وترتفع على كل عرف وعادة وكل شئ يتصل بشهوة الإنسان، ومن هنا فإن عالم الواقع والنشاط العملى أقل مرتبة من التفكير النظرى، والتأمل الذى يستطيع الإنسان عن طريقه أن يصل إلى عالم المثل وبه يحاول باستمرار أن يقضى على رغبات الجسم، لأن الروح تتعدى حدود هذا العالم، وهى التى يستطيع بها أن يصل إلى المعنى الحقيقى للخير والحق والجمال.

وقد اعتبرت هذه الفلسفة المعرفة فضيلة، بل هى شرط لأن تكون هناك فضيلة، وهدف الفضيلة هو الوصول إلى الحق، وبالسلوك الحسن يصل إلى الخير والكمال والاتساق والانسجام مع الأشياء حتى يصل إلى الجمال، ومن ثم فإن واجب الإنسان أن يسعى بالتأمل والفكر إلى الحق والخير والجمال، باعتبار أنها كلها فضائل خالصة وباعتبارها حقائق سامية وهى الوجود الحق. أما الحقيقة الوضعية فهى ناقصة،وهى الوجود الباطل لأنها تدعى الحقيقة التى لا تستطيع أن تثبت صحتها وصدقها، وعلى أساس هذا قدم أفلاطون كتابه «جمهورية أفلاطون» الذى يعتبر أرقى درجات المثالية الفلسفية.

الفلسفة الواقعية:

وقد ظهرت كرد فعل على الفلسفة المثالية، وتنبع من حقيقة مؤداها أن الحقائق مصدرها الواقع، أى هذا العالم الذى نعيش فيه، ومن خلال تفاعل الأفراد مع هذا العالم فى الخبرات اليومية، وتختلف الواقعية حسب مدارسها، إلا أنها تعتمد على مبدإ الإيمان بالحقائق الخالدة الثابتة التى لا تقبل التغيير أو التبديل مهما اختلفت الظروف، ويمكن للإنسان أن يتوصل إليها باتباع الطرق السليمة، والعلمية، على أساس أن العالم فعلا كما يظهر لنا، وأن الأشياء هى فعلا كما نراها، ومن خلال التجربة يمكن أن نتعرف على بعض هذه القوانين التى تحكم سير العالم، وهذه القوانين ثابتة ونهائية. وهى ذات الحقائق التى ينبغى للواقعى الوصول إليها.

فالقيم الأخلاقية نسبية لأنها تنشأ وتتولد فى العادات والتقاليد إما بالضغط الاجتماعى أو الدفع الذاتى بناء على قوة نتائجها الطبيعية، وليس الضمير إلا صدى للعادات والتقاليد والقيم الاجتماعية، وهذه تختلف من مجتمع لآخر، فكل مجتمع له أخلاقه وله قيمه، وله معاييره الأخلاقية، نلحظ ذلك فى أن ما يرتضيه المجتمع (أ) قد لا يرتضيه المجتمع (ب)، والعادة الأخلاقية قد يرضى عنها (أ)، ولا يرضى عنها (ب)، ومعنى هذا نسبية الأخلاق.

والحكم الأخلاقى أيضاً يختلف من مجتمع لآخر، فالرضا أو عدمه عن عادة خلقية معينة تختلف بين المجتمعات إلى حد كبير.. ومعنى هذا أيضاً، نسبية الأخلاق حسب ظروف كل مجتمع.

ثانيا: نظرة علم النفس للأخلاق:

علم النفس اتجاه فكرى وعملى له أيضاً وجهة نظر فى موضوع الأخلاق، وتتمثل وجهة نظره فى اتجاهات ثلاثة:

أ ـ مدرسة اعتبار الذات.

ب ـ مدرسة التحليل النفسى.

ج ـ مدرسة الأفعال الشرطية المنعكسة.

وفيما يلى نتناول اتجاهات كل مدرسة:

أ ـ مدرسة اعتبار الذات:

ويعتمد هذا الاتجاه أو تلك المدرسة على تفسير معين للعواطف وهى أن مختلف أنواع العواطف التى يحس بها الإنسان الفرد تنتظم فى النهاية تحت عاطفة واحدة، تسمى بالعاطفة السائدة.

ومعنى هذا أن جميع أنواع العواطف تندرج تحت لواء العاطفة السائدة، وهى عاطفة اعتبار الذات أو احترام النفس، وأن الفرد الذى تكونت لديه عاطفة اعتبار الذات يقيس سلوكه وتصرفاته بمقياس احترامه لذاته أو اعتباره لها، فإن كان موافقا لها فإنه يسلكه، وإذا كان يضعف احترامه لذاته فإنه يتجنبه، أى أن عاطفة اعتبار الذات تتحول إلى مقياس للأخلاقيات، وهو مقياس نسبى لوجهة نظر الفرد عن نفسه، وتصبح هذه العاطفة معيارا لضبط مختلف أنواع السلوك.

مثـال: الفرد الذى يحب ويعشق العـدالة يقتص من نفســه إذا انحرفت عن هذا المبدأ.

والفـرد الذى يحب الناس يقـدم لهم الخيـر، ويتفـانى فى سـبيل المصلحـة العامة.

ب ـ مدرسة التحليل النفسى:

أستاذ هذه المدرسة هو سيجموندفرويد، وتؤكد هذه المدرسة على أن الإنسان له جوانب ثلاثة، أى أن الشخصية الإنسانية تتكون من ثلاثة جوانب:

١ ـ الجانـب الشعـورى الواعى: ذلك الجانب الظاهرى فى الإنسـان، وهو ذلك الجزء الذى يحس ويسمع ويبصر، ويتعامل مع الناس، ويؤدى أعمالا معينة، مثل قـراءة هذا الكتاب الآن، فالذى يقـوم بالقراءة هو الأنا الشعـورية، أو الجانب الشعورى الواعى.

٢ ـ الجانب اللاشـعورى (الليبيـدو ـ الـ هى): وهو الجزء البدائى الحـيوانى الكامن فى أغـوار النفس الإنسانيـة، وتوجد به الرغبـات الشهـوانية والعـدوانية، والخبـرات النفسـية السيئـة، المخزونة فى هذا القـاع، وهو لا يعتـرف بتقـاليد أو قوانين، ولا زمان ولا مكان... إنما يمثل نزعات تدميـرية عدوانية، والرغبات وما لا يتحقق فى عالم الواقع يكبت ويختزن فى المستوى اللاشعورى للنفس الإنسانية، وليس معنى كـبت هذه الرغبات فى اللاشعـور انعدام تأثيرها فى النفس الإنسـانية، وإنما يحدث دائما أن يلح هذا المستوى على المستوى الشعورى ليحاول تحقيق ذاته، وخاصة عندما تكون النفس الشعورية فى أضـعف حالاتها من السيطرة على الجهاز النفـسى، كمـا فى حالات النوم والتـخدير والسكر، أو من خـلال فلتات اللـسان ونسيان الأسماء والحوادث، وبذا تحقق النفس اللاشعورية ذاتها.

ومعنى هذا أن «الـ هى» أو هذا الجانب مستقر الغرائز، ولما كانت الغرائز تكون مجـموع الطاقة النـفسيـة فإنه يقال إن «الـ هى» بمنزلة مـستودع الـطاقة النفسـية، وتستخـدم طاقة «الـ هى» فى الإشباع الغـريزى عن طريق الفعل المنعكس وعن طريق التفكيـر الاشتهائى، ولـو عاقت «الأنا» أو الجانب الشعـورى مجرى الطاقـة الغريزية واتجاهها، وحاولت هذه الطاقة الغريزية أن تنفذ من خلال هذه المقاومات وأن تقوم بتـفـريغ نفـسـهـا فى عـالم الوهم والخيـال أو بالفـعل الواقـعى، وعندئذ تبـرز الهفوات، وتتضاءل القدرة على حل المشكلات.

٣ ـ الأنا العليا (الضمير)، ويتكون هذا الجانب من النفس بالتعامل الاجتماعى للنفس البشرية مع ما حولها، وما يحدث من ضبط اجتماعى، وخضوع للقوانين التى تنظم حقوق الناس وواجباتهم، وتعامل مع تعاليم الدين السماوية منها والوضعية.

ويؤدى الخوف من العقاب، والرغبة فى تقبل الآخرين للفرد إلى أن يطابق الفرد بين نفسه وبين التعاليم الخلقية أو يوحد بينهما، وحينئذ نجد أن جزءاً من النفس الإنسانية ينشأ ويتكون وهو «الأنا العليا».

وإذا كان للهيئة الاجتماعية، سلطات هائلة فى عقاب الفرد وإثابته، فإن الأنا العليا لديه سلطة فرض العقاب ومنح الثواب، وتحريمات الضمير عبارة عن عمليات كف أو شحنات سلبية أو مضادة لاستنفاد الطاقة الغريزية الآتية من اللاشعور بصفة مباشرة فى صورة سلوك اندفاعى أو اشتهائى أو بصفة غير مباشرة عن طريق الأنا. أى أن الضمير يقاوم كلا من «الـ هى» و«الأنا» معا، ويحاول أن يعطل مبدأ اللذة ومبدأ الواقع على السواء، وهكذا نرى أن الفرد صاحب الضمير اليقظ والقوى، فى حالة دائمة من التحفز والتيقظ لما عنده من نوازع غير خلقية وهو بهذا ينفق جانباً كبيراً من طاقته ضد «الـ هى».

إذن فمكونات النفس ثلاث قوى، تعمل كلها لتحقيق أهدافها، وهذه القوى تضغط وتتفاعل كلها فى وقت واحد، والنفس الشعورية هى الجانب الذى يتولى قيادة النفس الإنسانية من خلال السلوك بإيجاد توازن بين القوى الضاغطة الأخرى.. وتشبه قيادة الأنا الشعورية لرحلة الحياة بالنسبة للإنسان بحصانين تقودهما النفس البشرية، أحدهما أبيض مسالم، والآخر أسود جامح شرس، يحاول الأسود أن يجرف العربة إلى تيار خاطئ، والنفس الشعورية تحاول التوفيق بينه وبين الحصان الأبيض الذى يحاول أن يجر النفس البشرية إلى العالم المثالى الذى تحكمه أخلاق مثالية، ومحصلة هذه العملية، نوع من التوازن والانسجام بين الحصانين، وقد يحدث أن تلح الأنا العليا إلحاحاً شديداً على النفس الشعورية، وتصل إلى مستوى الإغراق والتزمت الشديد، وهذه هى المرحلة العصابية التى تجرى فيها مثاليات النفس الإنسانية، وتسيطر عليها وتلغى وجود الأنا الشعورية، حيث ينفق «الأنا العليا» جانباً كبيراً من طاقته ضد «الـ هى» مما لا يدع له فائضا

يسمح له بأن يقوم بعمل منتج يحقق له الرضى، ونتيجة لهذا فإنه يصبح بغير حراك، ويقضى حياته قعيدة راكدة.

إذن فالأنا يؤجل العمل النهائى حتى يتسنى له وضع خطة مرضية، والضمير يحاول أن يقضى على كل تفكير فى التصرف مهما كان نوعه، ويقول للغرائز «لا» أما الأنا فيقول «عليك بالانتظار» فى حين أن هناك جزءا من الأنا العليا يسمى «الأنا المثالية» وهو يسعى إلى تكوين كمال، ويستنفد طاقة النفس فى تكوين مثل عليا، هى انعكاس للقيم الأخلاقية عند الوالدين. وهى تمثل موضوعات اختيار ذات صيغة كمالية.

والشخص الذى تركز جزء كبير من الطاقة النفسية عنده فى الأنا المثالية يكون شخصاً مثالياً وخيالياً، وهذا شيء ضار بالنسبة له، ولكن ليس معنى هذا نفى السعى للمثاليات، بل ينبغى السعى لها، لأنه بدونها لا يكون هناك معنى للقوانين، ولا يتم الخضوع لها، وحتى تتم التربية الخلقية وسط هذه القوى الثلاثة المتصارعة لابد من تدعيم وتقوية الأنا الشعورية، حتى يتحمل ضغط الأنا العليا، واللاشعور، ويتحقق فى نفس الوقت ما يسمح به المجتمع.

(هذه المناطق الثلاثة افتراضية، حيث يمثل اللاشعور مبدأ اللذة ـ والأنا العليا عالم المثل ـ والشعور مبدأ الواقع).

جـ ـ مدرسة الأفعال الشرطية المنعكسة:

تدور هذه المدرسة حول مفهومى المثير والاستجابة... ولعلنا نذكر تجربة بافلوف على الكلب حيث سال اللعاب استجابة (رد فعل) من جانب الكلب لظهور الطعام أمامه، ثم استبدل الطعام بمثير آخر ثانوى، فسال لعابه بمجرد سماع الجرس وهو المثير الثانوى الذى كان مصاحبا لتقديم الطعام، ومعنى ذلك؛ حدوث نفس الاستجابة أورد الفعل المنعكس مع المثير الثانوى وهو سيل اللعاب، وتفسير ذلك أنه حدث رباط شرطى بين المثيرين، تقديم الطعام والجرس.

الجرس (مثير ١)　　　استجابة (انتباه)

الطعام (مثير٢)　　　استجابة (إفراز اللعاب).

الجرس (مثير ١)		استجابة (انتباه ١)
الغذاء (مثير ٢)		استجابة (إفراز اللعاب ٢)
تكرار (مثير ١، مثير ٢) استجابة (١، ٢)
الجرس وحده		إفراز اللعاب

ولو طبقنا هذا على التربية الأخلاقية نجد أن الطفل يتعلم الصفات الأخلاقية كالصدق والأمانة، وهى استجابات أو أفعال منعكسة تتم نتيجة وجود مثير وهو الأب أو الأم خلال التربية الأسرية، وبعد ذلك بارتباط علاقات الإنسان بما حوله تظهر مثيرات ثانوية جديدة تحل محل المثيرات الأولية.. ويجوز أن يحل المعلم أو إمام المسجد أو تمثيلية محل الأب أو الأم كمثير يستدعى نفس الاستجابة، بمعنى آخر يصل الفرد إلى أن يمارس الصفات الأخلاقية بالرغم من غيبة المثير الأصلى وهو الأب، وتثبت فى هذه الحالة الصفات الاخلاقية سواء فى حضور المثير الأولى أو فى عدم حضوره.

وهناك نوع من التقمص والتقليد يسهم فى عملية تكوين الأخلاق وتقوم بنفس الدور أيضا النزعات الفطرية العامة، كالاستهواء والمشاركة الوجدانية والتقليد، فالصفات الأخلاقية إذن تتكون عن طريق التدريب والتكرار والتقليد حتى تتحول إلى عادات ثابتة يمارسها الإنسان آليا بعد فترة معينة دون تفكير.

ثالثا: نظرة علم الاجتماع:

الحياة عبارة عن سلسلة من العلاقات الاجتماعية، والإنسان كائن ناطق اجتماعى مفكر، لا يمكن أن يعيش بمعزل عن المجتمع البشرى المحيط به والذى هو جزء منه ولبنة من لبناته، فلابد أن يمر بمواقف متكررة على مدى حياته... منها التعامل (التفاعل) أو الاحتكاك الاجتماعى، وما يتفق عليه المجتمع من خلال ممارسة هذا التفاعل يكون أخلاقياً وهذا يجعل علماء الاجتماع يقولون إن الأخلاقيات فى مثل هذه الحالات تختلف من مجتمع لآخر، وإنها نسبية طبقاً لدرجة التفاعل الحادث فى المجتمع.

ولقد أصبح علماء الاجتماع الآن فى وضع يمكنهم فيه من قياس العلاقات الاجتماعية، حيث توجد مقاييس العلاقات الاجتماعية السيسيومترية، وهى عبارة

عن مقاييس تقيس مدى تحقق العلاقات والصفات الاجتماعية، ومثل ذلك: كيف يمكن أن نقيس صفة الأمانة أو الشجاعة مثلا فى مجموعة من الأفراد؟ يعطى لكل منهم سؤال، ولتكن هذه المجموعة ٥٠ فرداً، كل فرد يرمز له بنقطة، والسؤال: من هو فى رأيك أشجع زملائك؟ ونأخذ إجابة الخمسين فردا وتعمل أسهم فى اتجاه كل إجابة، نجد فى النهاية أن هناك تجمعا على شخص معين هو الذى يتصف أكثر من الآخرين بصفة الشجاعة.

ونلخص وجهة نظر علماء الاجتماع إلى الأخلاق فى أنها قاصرة على العلاقات الاجتماعية، والأخلاق فى الواقع أشمل من ذلك وأعم، حيث نجد أن هناك عامل الدين وغيره من العوامل، والعلاقات الاجتماعية متغيرة، والأخلاق بناء على هذا تكون نسبية، فإذا كان المجتمع يتقبل قيمة اجتماعية معينة كزواج المسلم بأكثر من زوجة فى حدود الضرورة، فإنه قد يوجد مجتمع آخر يرفض هذه القيمة، ولا يسمح بها.

رابعا: نظرة علماء الدين:

الأديان منها ما هو سماوى، ومنها ما هو وضعى، والسماوى: ما هو من عند الله بمعني أنه موحى به إلى رسول مكلف بتبليغ هذه الرسالة. أما الوضعى فهو من واضع الدين، بمعنى أنه من وضع إنسان يحاول أن يستقطب الأتباع وينشر مبادءه فيهم بحيث يؤمنون به، ويكسب قوة الانتشار.

وفى الأديان السماوية ثوابت منها الإيمان بقوة علوية إلهية غيبية تتحكم فى حياة ومصير البشر، هناك أيضا رسالة سماوية وهناك جمهور من المستفيدين من الرسالة، يجب أن تصل إليهمّ هذه الرسالة، وهناك وسيط لنقل هذه الرسالة إلى هذا الجمهور. وهناك كتاب علوى سماوى منزل، يمثل فلسفة ومضمون ومحتوى هذه الرسالة، وهناك معجزات، قد تكون حسية أو معنوية لتدعيم موقف الأنبياء والرسل، وهناك هدف جليل هو أن هذا الدين الجديد فيه إصلاح لأوجه الفساد فى المجتمع الذى نزلت فيه الرسالة، ورسم الطريق الصحيح لوصول البشرية إلى سعادتها الحقيقية.

أما الأديان الوضعية فقد يصل واضعها إلى مرتبة الألوهية بالنسبة لمريديه. وليس فى هذا الدين - فى الواقع - قوة علوية سماوية، ولكن هناك إيمان كامل بما ينادى به واضع هذا الدين وهى أيضا ثوابت، تصل إلى درجة التقديس.

وبالجملة فإن الدين بوصفه اعتقادا بوجود ذات أو ذوات - غيبية - علوية، لها شعور واختيار، ولها تصرف وتدبير فى الشئون التى تعنى الإنسان، من شأنه أن يحث على مناجاة تلك الذات السامية فى رغبة ورهبة وفى خضوع وتمجيد، بمعنى الإيمان بذات إلهية جديرة بالطاعة والعبادة، وبوصف الدين أيضا بأنه جملة النواميس النظرية التى تحدد صفات تلك القوة الإلهية، وجملة القواعد العملية التى ترسم طريق عبادتها، فإن الدين السماوى والدين الوضعى يشتركان فى وجود طقوس وعبادات وإجراءات كيفية أو معنوية تمارس تحقيقا لأهداف هذا الدين، لتنظيم العلاقة بين الفرد الإنسانى والإله، أو بين الإنسان الفرد ومخترع الدين الوضعى.

والعلاقات التى ينص عليها الدين لتنظيم العلاقات بين الأفراد والمجتمع، ملزمة، والدين سواء كان وضعيا أو سماويا ينظم علاقة الفرد بالإله وعلاقة الفرد بالإنسان أو بالناس فى ضوء المبادئ التى يبشر بها الدين.

هذه جملة وجهات النظر للأخلاق من أطراف متعددة. وبقى أن نوضح وجهة نظر التربويين الذين لهم وجهة نظر واضحة فى هذا الميدان والتى تتلخص فى.

تكامل النظرة إلى الأخلاق:

إن النظر للإنسان لابد أن يكون متكاملا من حيث تفاعله مع العالم الذى يعيش فيه، والذى يستمد منه وجوده الاجتماعى، والذى يعيش فيه مواقف مستمرة متلاحقة، هذه المواقف التى لابد أن يحكم فيها على سلوكه بعد التمييز بين الخطإ والصواب وبين الحسن والقبيح، على ضوء ما تتضمنه الثقافة التى ينتمى إليها من قيم ومعايير، وما يوجد فى العلاقات الاجتماعية من معانى، ومن تقاليد.

وإذا كان الأصل فى التربية تكامل التنشئة والنمو، ولا يمكن أن يقاس النمو بالامتحانات، فالمهم إذن العناية بشخصية المتعلم وتكامل نموها، وبقدر نجاحها فى التعامل الاجتماعى يكون نجاح العملية التعليمية والتربوية، من هنا يجب أن ينظر إلى النمو الأخلاقى من خلال التعامل الاجتماعى ومن خلال ثقافة المجتمع الذى يعيش فيه الفرد.

ومعنى هذا تكامل القيم الخلقية والروحية، والتى تعتبر جزءاً لا يتجزأ من ثقافة المجتمع الذى تعيش فيه، وباعتبار أن الإيمان والأخلاق مكملان لبعضهما،

والإنسان الكامل هو إنسان أخلاقى تعتمد أخلاقه على الإيمان بمعنى اعتمادها على وازع الدين والإيمان، باعتباره محدداً للأخلاق، وباعثا على الإتيان بها والالتزام بروحها ونصها.

فالشرف والفضيلة والكرامة والشهامة والشجاعة والتضحية والنزاهة والصدق والاستقامة والعدل والخير والمحبة، وغيرها من أمهات الفضائل، والأخلاق الفردية والاجتماعية والسياسية والدولية، مما يقرره الدين، إلا أنها فى ذات الوقت؛ ينبغى أن تكون موجهات لسعى الإنسان لتوفير الشروط اللازمة لأمنه، وهنا نود أن نبدى أن الطهارة المطلقة والصدق المطلق والغيرية المطلقة هى من الأسس التى يجب أن يقوم المجتمع الحديث عليها، وأيضا لابد أن ترتبط هذه القيم بالواقع الذى يعيشه الأفراد حتى يؤمنوا بقيمهم العملية إلى جانب الإيمان بالقيمة النظرية، وعن هذا الطريق وبدلا من الإغراق فى النظريات الأخلاقية يرتبط النظر بالواقع.

ومعنى هذا أيضًا أن القيم الخلقية تتكون عند الإنسان عن طريق العمل، ومواقف الخبرة، وذلك أنه لا يجب أن تنحصر الاهتمامات الأخلاقية على العقل فقط، بل يجب أن تكون لنا بمثابة طرق للعمل نجربها فى إزالة أسباب الشرور، ومصادر المتاعب والتناقض فى مواجهة المواقف المختلفة، فهى وإن كانت غايات إلا أنها أدوات ووسائل للعمل؛ بمعنى أنها تعمل على التفاعل الإيجابى للفرد فى تفاعله الاجتماعى مع الآخرين، فالأخلاق طرق تؤدى إلى تحديد مواطن المصاعب والمساوئ والشرور التى تواجهنا فى حياتنا، فهى طرق تيسر لنا وضع خطط نستخدمها للعمل فى معالجة هذه المصاعب وتلك المساوئ والشرور.

ومعنى هذا أيضًا أن هناك تكاملا بين السلوك الأخلاقى ونتائجه، فالأمانة مرغوب فيها لما تؤدى إليه من الانسجام الاجتماعى والاتساق فى الشخصية، والإخلاص فى الزواج حق لأنه يؤدى إلى استقرار الأسرة وإلى الثقة المتبادلة المستمرة، وهذا التكامل ضرورى لأنه لا يوجد عمل إنسانى يمكن تقديره فى عزلة، ولكن يجب أن ينظر إليه دائماً فى ضوء نتائجه.

ومعنى هذا أيضًا تكامل الأخلاق الفردية فى ضوء المجتمع، ذلك أن الحق هو حق بالنسبة للمجتمع وعلى هذا فصواب أى أخلاق يجب أن يقوم على مفهوم المجتمع الخير.

تكوين العادات والقيم الأخلاقية:

يولد الطفل وله حاجات ومطالب معينة يجب إشباعها، وإذا لم يتوافر له الإشباع يحدث نوع من الفشل والإحباط يؤديان بالطفل إلى الانطواء حتى يقوم المجتمع بإشباع هذه الحاجات وتحقيق هذه الرغبات، وذلك فى ضوء المسموحات والممنوعات، وهنا يبدأ تكوين البذور الأخلاقية، ثم بدخول الطفل فى مواقف مختلفة ومع نموه المستمر يتعرف بصورة أوضح على ما هو صواب وما هو خطأ (ما هو مسموح به وما هو ممنوع) وقد تكون بعض حاجات الفرد مشروعة ومسموحا بها ولكن الإمكانيات قد لا تسمح بتحقيق هذه الحاجات وبالتالى يؤجل إشباعها حتى تسمح إمكانيات الفرد.

وترجع جميع الانحرافات فى شخصية الفرد إلى الحماية الزائدة أو الرفض الزائد، وخطورة الحماية الزائدة، هى أن الفرد يتوقع نفس الحماية من المجتمع الكبير، وبالتالى تؤدى إلى التدليل (عدم ضبط النفس. إلخ) كذلك يؤدى النبذ أو الرفض فى المستقبل إلى أن يكون الشخص لا مبالياً عدوانياً مخرباً ناقداً لكل شىء دون سبب منطقى، غير ملتزم، لا يشعر بالمسئولية، وذلك راجع إلى فقدان الأمن والحنان، وبالتوازن بين الأمن والمخاطرة يتكون الفرد السوى أو الفرد الذى يتمتع بروح استقلالية نتيجة التربية الاستقلالية.

جوانب العملية الأخلاقية:

(أ) جانب معرفى.

(ب) جانب انفعالى «وجدانى».

(ج) جانب سلوكى «نزوعى».

وتنمية الجانب المعرفى تعتمد أساساً على الجانب الداخلى فى الإنسان، وبالأصح تعتمد على تنمية الوازع الداخلى أو ما يعبر عنه بالضمير الأخلاقى، وهذا الجانب يتغذى من إيمان المرء ومعتقداته، ومن ثم ينمو الجانب المعرفى حيث تزود التربية المتعلمين بما هية القيمة الخلقية، وفائدتها للفرد والمجتمع، ومصادر هذه القيم، كل ذلك فى سبيل تكوين وتنمية الإرادة البشرية، حيث تنمى حرية الاختيار، والاختيار السليم، ويدرب الفرد على اختيار الخير وتنفيذه حيث تؤثر الإرادة على الفكر والعاطفة معاً.

أما الجانب السلوكى أو النزوعى، فإن تدريب الفرد على تنفيذ الخير، ودعوة الآخرين للمشاركة فى عمل الخير، يؤدى إلى الاعتياد على تنفيذ الخير واختياره، حيث يصبح عمل الخير والالتزام الخلقى به والفعل الخلقى الخير عادة راسخة، وسجية نامية فى الإنسان.

وقد يؤمن شخص وقتاً ما بصيغة أخلاقية معينة، ويسلك سلوكاً أخلاقياً لشعوره بلذة ورضا فى الإيمان بها وتنفيذها، وحينئذ نقول إن هذا صادر عن جانب انفعالى. وقد يسلك الشخص سلوكاً أخلاقياً من باب التقليد والمحاكاة، وهنا تجد الجانب السلوكى «النزوعى» أسبق، ومعنى هذا أنه من الضرورى أن تشترك الجوانب الثلاثة فى تكوين الفعل الأخلاقى، وذلك رغم أنه قد توجد عزلة بين العناصر الثلاثة، إلا أنه من الأفضل أن يوجد تكامل، ونحب أن نقرر هنا أنه ليس من الضرورى أن يتكون الفعل الأخلاقى بالترتيب المذكور: معرفى ـ انفعالى ـ سلوكى.

مصادر القيم الأخلاقية:

تتعدد مصادر القيم الخلقية، بتعدد المواقف والبيئات والظروف التى يوجد فيها الإنسان، ومن أول مصادر الأخلاق:

أولا: الأديان السماوية والوضعية التى توجد فى كثير من المجتمعات، وفى مختلف العصور لإصلاح مفاسد المجتمع، وقد نظمت هذه الأديان مناشط الإنسان سواء ما كان متعلقا بنفسه أو بخالقه أو بغيره من الأفراد، بمعنى أن الدين ينص على أخلاق للموضوعات والأنشطة المختلفة فى حياة الإنسان، والتى يمكن تلخيصها كما يلى:

- دينية وموضوعها الله وصلة الإنسان به.
- فردية وموضوعها الإنسان نفسه.
- أسرية وموضوعها الأسرة والعلاقات الأسرية.
- اجتماعية، وموضوعها المجتمع والعلاقات الاجتماعية.
- دولية وموضوعها الدولة والعلاقات الدولية.

والملاحظ أن الأديان تشترك جميعاً فى مناداتها بمبادئ واحدة، وهى أخلاقية فى الدرجة الأولى مثل: التعاون، والإخاء، المحبة، الصدق، الإيثار، التضحية، المساواة، بمعنى آخر، الفضيلة الخالصة، وهى ليست أفكاراً مجردة لا علاقة لها بالواقع، وإنما هى مسائل تتصل بالعقل والروح والنفس والقلب وبواقع الحياة كلها، والهدف الذى تهدف إليه هو الرضا الإلهى، والقياس الخلقى الذى توزن به الأعمال، إنما هو مقدار ما يحصل بها من هذا الهدف المقدس.

ثانى هذه المصادر؛ التربية المنزلية: باعتبار أن الطفل يعيش سنوات عمره الأولى مع أسرته بل إنه يمتص ويتقمص الصفات الأخلاقية من أبويه أو إخوته الكبار أو أقاربه ويبالغ بعض علماء النفس فى أهمية التربية المنزلية حتى أنهم يقولون أن السنوات الخمس الأولى في حياة الطفل هى التى تحدد مستقبل شخصيته الأخلاقية، وذلك باعتبار أن تعامله مع الناس فى أول حياته يكون محدداً أو محصوراً فى تعامله مع البيئة المنزلية المحدودة.

أما المصدر الثالث فهو المدرسة: حيث يلقى المجتمع عبئاً كبيراً عليها فى تكوين أخلاقيات المتعلم على أساس أن المتعلم يقضى معظم اليوم فى المدرسة أو المعهد، واعتماداً على أن ما يجرى فى المدرسة ليس قاصراً على عملية التعليم وحشو الأذهان وحفظ وتسميع، بل يتعدى هذا إلى غرض التربية بمعناها الواسع فى تهذيب الأخلاق والإعداد للحياة الصالحة، ولا يكفى أن تقوم المدرسة بالتربية الأخلاقية منفردة؛ بل يحسن أن يتعاون المنزل والمدرسة معاً، إذ أن الأخلاق عماد التربية، والغرض من الحياة أخلاقى، وعلى المدرس أن يتذكر أنه قدوة، إذ أن التلاميذ يحاكون كل ما يرونه أو يسمعونه وما يحدث أمامهم من تلقاء أنفسهم، فواجب المربى حينئذ أن يكون قدوة صالحة طيبةحتى تثمر التربية، ويعتبر تعليم الأخلاق بالنموذج الحى من أقوى المؤثرات فى تشكيل الشخصية، بل يمتد الأمر إلى أبعد من هذا حيث يشكل جوانب أخرى كثيرة وهامة جداً فى الشخصية الاجتماعية أو العملية... إلخ.

ومصدر رابع للتربية الأخلاقية: يتمثل فى وسائل الإعلام، من صحافة وإذاعة ومسرح وسينما، وهنا يجب أن نوجه الأذهان إلى ضرورة توجيه هذه الوسائل؛ حيث يقوم المهتمون بالتربية بجهد ضرورى لجعل ما يشاهد أو يسمع

خلال وسائل الإعلام ذا صبغة أخلاقية هادفة، وخاصة أن التربية الحديثة تجعل وسائل الإعلام من الوسائل التي تحقق أهداف التربية، وبالتالي دخلت هذه الوسائل في إطار التخطيط التربوي بحيث أصبح يرسم لها الدور التربوي المنشود والمنتظر أن تؤديه.

المجتمع المدرسي ودوره في تكوين الأخلاق:

ومن المسائل الرئيسية التي كثيراً ما يتساءل عنها رجال التربية والأخلاق: هل نجعل من المجتمع المدرسي على مختلف مستوياته فضيلة خالصة بحيث يتخرج المتعلم ويقابل المجتمع الكبير بقسوته فلا يكون معدا إعداداً أخلاقياً متينا، لانعزال المدرسة عن المجتمع الطبيعي ومشاكله الأخلاقية، أو يحاط المجتمع المدرسي بظروف تساعد على تكوين الصفات والضوابط والقيم الأخلاقية والاجتماعية المرغوب فيها، مع معالجة الصفات الشريرة أو غير المرغوب فيها، ومناقشتها، والتعريف بالنتائج المتوقعة عند سلوكها، وبذلك يكون تكوين الفرد الأخلاقي واقعيا طبيعيا.

معنى هذا أن المجتمع المدرسي ما هو إلا صورة أو عينة ممثلة للمجتمع الخارجي، وعليه فإن وظيفة المدرسة الخلقية ينبغي أن تقوم على أساس اعتبارات مشتقة من طبيعة التربية ذاتها ومن طبيعة العملية التربوية، وعلى أساس علاقة التربية بغيرها من العوامل الاجتماعية المؤثرة. وذلك كما يلي:

١ - تثبيت وتقوية القيم الخلقية عن طريق الممارسة لهذه القيم المرغوبة ومقاومة ما هو عكس ذلك باستخدام الأساليب المختلفة والتربوية. ولكن لا ينبغي أن تعتبر مادة دراسية منفصلة، بل يجب أن تتخلل جميع المواد الدراسية، مع استخدام الأساليب الخاصة مثل الثواب والعقاب، والتشجيع والزجر، والممارسة الفعلية المثمرة لهذه الممارسات الخلقية داخل الفصل والملعب، ومختلف المواقف التعليمية، وفي كل جانب من جوانب التربية، وفي كل مادة دراسية من مواد الدراسة، سواء كانت نظرية أو عملية، أولية أو عليا، ذلك لأن القيم الخلقية والدينية تعتبر الوسيلة المناسبة لتدريس الدرس الأساسي، وهو درس الولاء للحق

والخير والعدل. وذلك لأننا فى حاجة إلى تأكيد جديد على القيم التى تتخطى آفاق رغبات الإنسان وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية وضمان سلامة الحضارة.

ويجب أن تتبع التربية مبدأ تحقيق القيم لا مبدأ إشباع الرغبات، ذلك أن القيمة لا تعرف بأنها ما يهيئ السرور العاجل أو الآجل، بل تعرف بأنها ما يبعث على اتخاذ المواقف الجادة للسمو بالنفس، ومثل هذا الأسلوب فى الحياة هو وحده القادر على إمدادنا بالموجهات والطاقات اللازمة لإعادة تجديد المدنية الإنسانية وتقدمها، والمعانى اللازمة والضرورية لتقويم الحياة الفردية والجماعية، والأسس المناسبة أخلاقيا لعمليات التعليم والتعلم.

٢ ـ ومع كون المدرسة قد أنشئت لغرض خاص هو تربية الفرد تربية متكاملة، ومع أن المنزل والبيئة يقومان بهذا الغرض، إلا أنهما يؤثران عرضاً وفى فترات خاصة فى تربية الطفل، وليس من السهل أن نتجاهل هذا الأثر الذى قد يكون حسناً وقد يكون سيئاً، فإنه باستطاعة المربى أن يقوم بما يعجز الآباء عن القيام به ـ أحياناً ـ فيساعد المتعلم على معرفة نفسه وفهم العالم وما فيه والعلاقات التى تربط بين الموجودات، ويوحى إلى تلاميذه كثيراً من الأخلاق المرغوبة كالصدق قولا، والأمانة عملا، والعدالة حكما، والصراحة فى القول، والشجاعة الأدبية، والإخلاص للفضائل، كما يثبت فى نفوس تلاميذه حب البطولة والشهامة، وإذا لم يستطع المنزل والمجتمع القيام بواجبهما فى التربية الخلقية فعلى المدرسة أن تقوم بواجبها فى هذا الصدد وتصلح ما أهمله المنزل، وتكمل ما قصر فيه المجتمع، ذلك أننا لا نبتعد عن الحقيقة إذا قلنا إن عملية التربية تعتبر عملية خلقية، وأن الغرض الكلى للتربية هو تكوين الولاء للحق والخير والعدل، وهدفها الارتقاء بخبرة الفرد والجماعة إلى مستويات أفضل باستمرار.

والتربية السليمة توجب علينا أن نتذكر دائما أننا لسنا فى حاجة إلى العلم فحسب، ولكننا فى حاجة أيضاً إلى الكثير من الأخلاقيات القوية. إذ أن هذه الأخلاق تعنى جزءا من التربية والتعليم، والتعليم بدون تربية جسد بلا روح، وخاصة أننا نلحظ أن الإنسانية فى عصرنا هذا مبتلاة بعلل أخلاقية خطيرة تهدد وجود الإنسان على هذه الكرة الأرضية، وذلك رغم ما حقق من تقدم فى حقل

العلوم والفلسفة والتكنولوجيا، فأزمتنا فى المدرسة وفى المجتمع فى العصر الذى نعيشه أزمة أخلاقية، وتخلفنا فى بلادنا النامية ليس تخلفا علميا أو تكنولوجيا أو سياسياً أو اقتصادياً بقدر ما هو تخلف أخلاقى، فإذا أردنا تنمية الإنسان وجعله إنساناً منتجا حضاريا فإنه يجب تنمية الجانب الأخلاقى فيه، أولا، وخاصة أننا نعيش فى مجتمع يؤمن بالرسل وبرسالات السماء، ومنها قول الرسول صلى الله عليه وسلم والتى هى عبارة عن خلاصة رسائل الرسل «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق».

٣ ـ وكما أن الوقاية خير من العلاج فى عالم الطب، فالمحافظة على المستوى الأخلاقى والقيم والضوابط الاجتماعية لازمة قبل أن يكون هناك إصلاح، فلابد من وقاية المجتمع الذى هو عبارة عن كائن حى يشكل أفراده مجموعة من الأعضاء العاملة فيه، وعند إصابة أحد أعضائه بمرض خبيث، فإنه يجب بتره، ونفس القول ينطبق على المجتمع، ويجب أن يحتاط من هذه الأمراض الاجتماعية التى تعتبر أمراضاً خلقية فى كيان المجتمع، تعمل على هدمه، ومن هنا وجب القول بأنه لابد من الوقاية أولا؛ والمحافظة على الأخلاق تأتى كأسلوب من أساليب هذه الوقاية، التى منها، منع التلاميذ من الاختلاط بالأشرار ومنع التلميذات من الاتصال بصديقات السوء أو اللعب معهن.

ويجب أن ننبه هنا إلى أنه لا معنى للتربية الأخلاقية عن طريق التلقين لمزايا الفضيلة، ومساوئ الرذيلة، بل تعنى التدريب والممارسة المستمرة، وقد سئل أحد علماء التربية هل تعلم الفضيلة والقيم الأخلاقية فقال نعم الفضيلة تعلم، ويريد بذلك أن بعض الناس يرتكبون الرذيلة أحيانا جهلا منهم بها، وأمثال هؤلاء لو عرفوا الفضيلة والرذيلة لساعدتهم معرفتهم هذه فى التحلى بالفضيلة، واجتناب الرذيلة، وخاصة أن الغرض من التربية الأخلاقية فى مجتمعنا هو تكوين الأخلاق وتربية الروح، وهنا يجب أن يضع المربى هذا الهدف نصب عينيه، فكل أب وأم وكل الناس يجب أن يفكر فى تعليم الأخلاق، وكل درس يؤدى يجب أن يكون درساً أخلاقياً من الدرجة الأولى.

٤ ـ ولتقوم المدرسة بوظيفتها الخلقية يجب أن يكون الاهتمام بالأخلاق على جميع المستويات بحيث تتكامل وظائف المدرسة مع وظائف المؤسسات الاجتماعية الأخرى فى هذا الجانب، ولذا نقترح ما يلى:

١ ـ تكوين رأى عام أخلاقى عن طريق إبراز أهمية الأخلاق وضرورتها لحياة الإنسان، حيث يضمن بها سعادته وسعادة الآخرين، وعلى أن يكون الهدف من تكوين هذا الرأى العام هو الولاء للحق والخير والعدل.

٢ ـ تكامل المسئولية الأخلاقية، بمعنى تضافر جهود الدولة والأفراد والمجتمع فى سبيل تكوين الوعى الأخلاقى، والتضامن الأخلاقى هو خير وسيلة لهذا، بحيث يتواصى الجميع على الخير وبالصبر والرحمة، ويلتزمون بها عملا وقولا.

٣ ـ تكوين مجلس قومى من أساتذة وعلماء دين، وتربويين وممثلين عن جميع قطاعات المجتمع، تكون مسئوليته تقييم الأوضاع الخلقية فى المجتمع، ويخطط لما يجب القيام به من أجل صيانة الأخلاق ويرسم السبل التى يتحقق بها النمو والتطور الأخلاقى السليم الذى يضمن سلامة المجتمع وقوته.

٤ ـ ضرورة الاهتمام بالتربية الدينية وتقديم الدين بصور نقية جديدة، وتوضيح دور الإنسان فى هذه الحياة، بحيث يحدث التكامل بين التربية الأخلاقية والتربية الدينية، ولسنا نعنى تدريسهما كمادتين منفصلتين، بل يجب أن يدمج كلاهما فى كل المواد الدراسية. ومن هنا يجب النظر إلى المناهج الحالية نظرة جديدة من هذا المنطلق، سواء فى المرحلة الابتدائية أم الاعدادية أم الثانوية أم الجامعية، وبحيث يكون التركيز على التدريب والممارسات.

٥ ـ أن يقوم المجلس القومى للتعليم بمعاونة وزارة التربية والتعليم، والثقافة بتنقية البيئة التربوية، وذلك بأن يمنع المنشورات التى تفسد الأخلاق، وكذلك الأفلام والمسلسلات والأغانى المنحلة التى تساعد على التخنث والميوعة، وبث الروح الجادة فى الأفلام والمسلسلات والأغانى التى تنمى البطولة والتضحية والجهاد.

٦ ـ نشر الكتب المبسطة التى تتناول الأخلاق، وبأسعار مخفضة، مع الالتزام بالأسلوب السهل المبسط اليسير.

القيم الخلقية الديموقراطية فى ج. م. ع:

فى ضوء الإطار العام لفلسفة المجتمع فى ج. م. ع، وهو النظام الديموقراطى، تبرز القيمة الخلقية المتصلة بهذا النظام والتى تنعكس فى السلوك

الفردى والاجتماعى، داخل وخارج المدرسة، وتتلخص تلك القيم الخلقية فيما يلى:

١ - المساواة:

من المعلوم أن العدالة الاجتماعية مشاركة جميع أفراد المجتمع فى خيرات هذا المجتمع، ويعد الإيمان بالمساواة وبتكافؤ الفرص، واعتبار المواهب والقدرات، العنصر الأساسى الأول فى مواصلة تعلم الفرد بمختلف مستوياته، ومما يتمشى مع هذا أيضاً عدم وجود فوارق اقتصادية كبيرة بين أبناء المجتمع الواحد والتساوى أمام القانون لا حظوة ولا امتياز لجنس أو لون لعائلة أو لحاكم، والتساوى فى التمتع بخيرات المجتمع والتكسب للعيش.

٢ - الإخاء:

وعمادها بر، ورحمة، لا تشوبها شائبة الاستعلاء أو المن، وهذا الإخاء يجعل الإنسان يعترف بحق الإنسان فى الحياة والوجود، وهو الذى يحول الإنسان من شخص جامح تتحكم فيه أنانيته إلى مشارك لغيره فى الحياة وهى التى تجعل الفرد:

- يحول دون إضرار أخيه أو الآخرين.
- يشاركه سروره وأحزانه ويترفق به فى ضعفه وعجزه.
- ويمد له يد المعونة عند الحاجة.
- ويقدم له الرأى والمشورة.

والتربية فى هذا المجال تدرب الأفراد على التعايش متآخين متحابين، وإن كان هناك تنافس، فهو التنافس فى سبيل الخير والصالح العام وبغرض التعاون.

٣ - الوظيفة الاجتماعية للمهنة:

وتعتبر هذه من أهم القيم الخلقية التى يجب على التربية أن تعمل على غرسها فى نفوس النشء والشباب، ذلك أن كل فرد يزاول مهنة يعتبر شريفا، والعاطل هو غير الشريف، وكل مهنة لها وظيفتها الاجتماعية لا فرق بين مهنة

ومهنة، ومهمة كل فرد بعد التخرج التعليم والتربية، وهذه مهنة لها دورها ووظيفتها الحيوية فى المجتمع، كما أن لها دلالة اجتماعية، فوظيفة المعلم ما هى إلا وظيفة اجتماعية تؤثر بحيوية ونشاط فى الارتقاء بمستويات المجتمع الحاضر، فالمعلم ليس معلما فحسب، بل قائد ورائد اجتماعى فى بيئته والمدرسة.

٤ - احترام الملكية الخاصة:

يقتضى النظام الديموقراطى وجود قطاع عام بجانب القطاع الخاص، بحيث لا يستغل القطاع الخاص الشعب، ولا يهمل القطاع العام مصالح الشعب بالسلبية والبيروقراطية والتسيب والانحراف والاختلاس.

ويقتضى وجود القطاع الخاص ضرورة تشجيعه وتيسير السبل أمامه لممارسة وظيفته، وهذا يجعل من الضرورى غرس احترام الملكية الخاصة فى نفوس طلابنا.

٥ - المحافظة على الملكية:

تتمثل الملكية العامة فى المجتمع الديموقراطى فى وجود القطاع العام، الذى هو فى الواقع ملك للشعب، ويمارس وظيفته العامة لخدمة الشعب، ولهذا فمن الضرورى أن تركز التربية على التنمية الأخلاقية التى تهدف إلى غرس المحافظة على هذا القطاع وبالتالى عدم الإسراف والإهمال، لأن معنى هذا إهدار الثروة القومية.

٦ - عدم استغلال الإنسان لأخيه الإنسان:

وتعتبر هذه الصفة من مقومات المجتمع الديموقراطى السليم، وإذا كان هناك كثير من النقد يوجه إلى النظام الرأسمالى على اعتبار أنه يشجع استغلال رأس المال للعمال على حساب حقوقهم وكرامتهم، فمن الضرورى فى النظام الديموقراطى تلافى هذا، بحيث يربط بين الإنسان والإنسان عنصر المؤاخاة، الذى يطبق فى الأخلاق على أساس احترام إنسانية الإنسان واحترام حقوقه، وليس ذلك عن قهر أو ضغط، وإنما يأتى نتيجة إيمان الإنسان بالإنسانية التى ينتمى إليها، وبأن كل فرد على هذه الأرض له الحق فى الحياة الكريمة واحترام هذه الحياة.

ويستتبع ذلك احترام المثقفين للعمال الذين يعملون بأيديهم، واعتبار أن وظيفة العقل والفكر ما هى إلا وظيفة مكملة لوظيفة اليد، والعكس صحيح، وأن الفكر والعمل وجهان لعملة واحدة يكملان بعضهما فى عملية التربية والتنمية للنهوض بالمدرسة وبالبيئة المحلية والوطن الأكبر والإنسانية جمعاء.

٧- التسامح الفكرى:

هو من دعائم القيم الديموقراطية الخلقية، التى يلزم أن نغرسها فى نفوس تلاميذنا سواء فى المدرسة أو المجتمع، وقوام التسامح الفكرى قبول آراء الآخرين والالتقاء معهم فكريا فى وسط الطريق وعدم التعصب الأعمى ضد أفكار الاخرين، والتفتح الذهنى لكل ما هو جديد، وقبول الآراء المعارضة والمناقشة المفتوحة العلنية الحرة مع التقييم الإيجابى لا السلبى لحياتنا العامة، وبالتالى لحياتنا المدرسية.. ويجب أن ينعكس كل هذا على التربية، إذ أنها النظام الفكرى الذى يقوم على خلق وتكوين الشخصية المتكاملة للمواطن الذى يعيش فى مجتمع له فلسفته.

الفصل السادس

الأصول الفكرية للتربية ووظائفها الفكرية

تتفق وجهات النظر تقريبا على أهمية الوظيفة الفكرية للتربية، ومن ثم يمكن تحليل وظيفة المدرسة فى نهايتها إلى وظيفة فكرية، ذلك أنها توجه النشء بالمعرفة وعلى أساسها. وتهدف إلى تنمية عقولهم وتشكيل سلوكهم بما يكتسبونه من معان ومفاهيم واتجاهات، ويمكن إيضاح هذا كما يلى:

١ ـ إن المدرسة إنما أنشئت حينما تعقدت الثقافة وزاد تراكمها، فقامت المدرسة لنقل هذا التراث وتبسيطه، وهى وظيفة عقلية كما نرى.

٢ ـ إن العقل خاصية إنسانية عامة، وبنو الإنسان جميعا لديهم قدرة التعقل، وهذه القدرة هى التى تضع الإنسان وجنسه فى فصيلة قائمة بذاتها، ومع اختلاف القدرات العقلية الخاصة إلا أن الشىء العام بين النوع البشرى هو القدرة على ممارسة العمليات العقلية المميزة مثل التذكر والتخيل، والإدراك والتعميم، بصرف النظر عن درجة هذا النشاط العقلى ونوعه، ومن هنا فإن وظيفة التربية تنمية هذا الجزء العام من الإنسان.

٣ ـ إن الحياة العقلية حتمية للتقدم الاجتماعى، لأنها الأصل فى الوجود الإنسانى، فالقدرة على التعقل تنمو عن طريق ـ ومن خلال ـ الاتصال بين الناس. إذ الفرد لا يفكر إلا وهو يتعلم كيف يستخدم اللغة التى تحمل المعانى والتى مازالت تنبثق من الصلات الإنسانية الاجتماعية.

٤ ـ أن الذكاء مصدر حرية الإنسان، وبه يستطيع الإنسان أن يختار وأن يواجه الاحتمالات المختلفة، وعملية الاختيار هذه عملية عقلية؛ كما أن الحكم عملية عقلية، والعقل ينمو ويتقدم ومعه المجتمع حين يتخطى الحدود التى تضعها السلطات المطلقة. والتربية لها دور بارز فى هذا الاتجاه وفى تنمية الذكاء.

٥ ـ والذكاء أساس الفردية، والتفوق، وبفضل العقل تتضح الاختلافات ذات الأهمية بين الناس، وكون الإنسان ذا ذات أو نفس فإن هذا نتيجة العقل، لأن النفس عاكسة فى جوهرها، ولديها القدرة المميزة على الشعور بوجودها، وبفضل عقلية الإنسان وحدها يصبح الإنسان الفرد أكثر من مجرد شىء، ومن ثم يصبح شخصا فريدا فى صفاته الشخصية.

وتقوم التربية على تنمية الذكاء وتغذيته، فكل فرد يحتاج إلى التربية لكى تبرز قيمة انتمائه إلى المجتمع الإنسانى، وكى يسهم فى مسئولية تسيير الحياة الجماعية من خلال القدرة على الاتصال، ولكى يمارس بتعقل وحرية التزامات الاختيار، ويحقق ذاتيته كفرد. ولذا فإن التربية يجب أن تكون موجهة توجيها سليما، هادفة إلى تنمية القدرة على الحكم الناضج على شرط أساسى يتلخص فى مراعاتها للفروق الفردية.

ولتوضيح وظيفة التربية الفكرية، سوف نوضح مجموعة من النقاط نسير فيها كما يلى:

١ ـ سمات العصر.

٢ ـ أنواع التفكير أو طرقه.

٣ ـ الذكاء وأنواعه.

٤ ـ نظريات التعلم.

٥ ـ الأغراض أو الأهداف من تدريس المواد الدراسية.

٦ ـ القدرات العقلية.

٧ ـ القيادات العلمية ودور المدرسة فى الإعداد العلمى.

أولا: سمات ومميزات العصر وأثره فى وظيفة التربية الفكرية:

يتصف العصر الحاضر بمجموعة من السمات تميزه عن غيره من العصور السابقة، ونستطيع أن نحدد بعض معالم وسمات العصر الحالى فيما يلى:

١ ـ عصر الانفجار العلمى:

شهد العالم تقدما هائلا فى العلوم الطبيعية، أدى إلى ثورة فى أساليب الإنتاج الصناعى في هذا العصر، وامتد هذا التقدم إلى العلوم الإنسانية وهى حاليا تستخدم الأسلوب العلمى المتبع فى العلوم الطبيعية وتطبقه، وهى لا تقل فى صدقها عن العلوم الطبيعية، وهذا يدعونا إلى الثقة بالنظريات التى وصلت إليها العلوم الإنسانية.

وقد أضاف هذا التقدم الهائل أبعادا لا حدود لها إلى التراث الثقافى الإنسانى، كما ساعدت وسائل الاتصال الحديثة والثورة والإعلام والمواصلات، وازدياد الاحتكاك الثقافى بين المجتمعات والأمم المختلفة.

وهذا الانفجار يلقى عبءاً على التربية، إذ يجب أن توفر فرصا لدراسة القدر الملائم من المعرفة الإنسانية السائدة فى أحدث صورها، تلك الدراسة القائمة على الدراسة العلمية المنهجية، وأن يكون المنهج العلمى هو المنهج السائد فى دراسة جميع القضايا العلمية والاجتماعية، وأن تتطور مناهج الدراسة بحيث تدرب التلاميذ على منهج البحث العلمى، وهذا يقتضى من التربية الاهتمام بهذه المعلومات، وإعادة تنظيم البرامج والمناهج بحيث تستوعب هذه المهارات والاتجاهات والخبرات.

٢- عصر الانفجار السكانى:

يواكب الانفجار العلمى انفجارا سكانيا، وخاصة فى دول العالم الثالث (أمريكا اللاتينية - آسيا - أفريقيا) وفى مصر تبلغ الزيادة السنوية للسكان مليونا كل عشرة شهور، وهذه الزيادة عبارة عن حاصل طرح نسبة الوفيات من نسبة المواليد، ومعنى هذا زيادة نمو السكان فى الفئات العمرية لصغار السن والشباب على نحو أسرع من نمو السكان ككل، ويرجع ذلك إلى تحسين الإجراءات والتدابير الصحية إلى انخفاض أكبر فى معدلات الوفيات بين الأطفال إذا ما قورنت بمعدلاتها بين الكبار.

وهذه الحقيقة تلقى عبءاً على الدول النامية، ودول العالم الثالث؛ من أجل أن تلاحق التقدم العلمى والمعرفى، وخاصة إذا علمنا أن كل زيادة سكانية تبتلع ما تستطيع الدولة أن توفره للتقدم العلمى والتكنولوجى. ذلك أن الزيادة السكانية تتزايد بسرعة أكبر من زيادة إنتاج الطعام، ولذا فسوف ينقص عاما بعد عام متوسط ما يتوافر لكل فرد من طعام، ومن هنا توجه الدولة كل زيادة فى الدخل القومى إلى الطعام، بدلا من أن يوجه إلى إحراز أسباب التقدم.

وإلى جانب هذا فإن هذا التزايد الكبير يمثل ضغطا على النظام التعليمى لقبول من هم فى سن التعليم، بمعنى آخر فإن هذه الدول تجد من الضرورى أن

تعمل على التوسع فى التعليم الابتدائى إلى درجة كبيرة، وخاصة أنه يعتبر الحد الأساسى اللازم للمواطنة، ومن ثم فإنه على هذه الدول أن تسرع فى تحقيق هذا التوسع لكى تمنع ارتفاع العدد المطلق للأطفال الصغار الذين لا يحصلون على أى تعليم ابتدائى، والذين سوف يحكم عليهم بالأمية الدائمة والتى تعمل على انخفاض إنتاجية الأفراد وبالتالى انخفاض الدخل القومى.

ومعنى هذا كله، أنه على التربية أن تواجه قدرها فى هذه الناحية وتبحث عن إستراتيجيات تستطيع أن تحقق نسبة الاستيعاب المعقولة، وتوجيه برامجها لمعالجة التخلف الفكرى بكافة أشكاله وضروبه بين سكان هذه الدول، وفى نفس الوقت تعطى أسس التقدم، فكريا وعمليا، بحيث تقدم الركيزة التعليمية للتقدم الاجتماعى، فى مجال العلم والتكنولوجيا والمعرفة وغيرها.

٣- عصر الرجل العادى:

هذا العصر هو عصر الرجل العادى، أو رجل الشارع، وليس عصر الصفوة بكافة صورها، أرستقراطية كانت أم رأسمالية، أو دينية، أو صفوة تنتمى إلى جنس معين أولون معين، وقد ارتبط بهذه السمة زوال الاستعمار وزوال الإمبراطوريات القديمة، ومع التقدم العلمى فى وسائل الاتصال، ظهر الرأى العام الذى يمثله رجل الشارع أو القاعدة الجماهيرية العريضة من سكان العالم.

ومعنى هذا تربويا، أن على التربية، مقابل هذا التحول والتغير، أن تقوم بواجبها نحو هذا الرجل العادى ونحو الشعب بكامله، فتقدم من البرامج والمناهج ما يكون فكر الشعب، بحيث تتكون لديه الشجاعة الفكرية فى إبداء رأيه ضمانا لحرية الكلمة، فإذا كان للحق أن يعرف، وإذا كان للصواب أن يفعل وجب أن تكون ثمة فرصة للبحث والكشف عن المعتقدات المختلفة وعن رأى الشعب فى هذه الاختلافات. ولكن ليس معنى هذا أن تعلم التربية الناس كيف يفكرون وكيف يبدون رأيهم هكذا وبدون ضوابط، بل لابد أن يضاف إلى مبدإ حرية الكلمة، بعد آخر غاية فى الأهمية وهو تنظيم الفكر بحيث، وفى إطار الحق، يمكن أن يصل الإنسان إلى الحق عن طريق الحوار الفكرى المنظم.

ويجب على التربية اهتماما بهذا الرجل العادى وتأثيره أن تنمى فيه روح النقد والتقييم، لا روح الرفض، ذلك أن عملية النقد تكمل العملية التعليمية، وهو مظهر عام من مظاهر جودة العمل فى المدارس والكليات والجامعات.

وجملة، فإنه أمام هذه السمة، يجب على التربية أن تقدم من العناية والاهتمام ما يحقق النمو المتكامل السليم لشخصية هذا الرجل العادى، بحيث يصبح عضوا اجتماعيا مفكرا، قابلا للنقد والتقييم، ينقد الآخرين أيضاً بموضوعية، وبمعنى آخر منظم الفكر.

٤ ـ العدالة الاجتماعية:

يشهد العصر زيادة فى عدد الدول التى تأخذ بالأسلوب التخطيطى الذى يفرض الأخذ به التخلف الذى تعانى منه الدول النامية والتحديات التى تواجهها والظروف التى تعيشها.

وقد يختلف التطبيق من دولة إلى أخرى إلا أنها تهدف إلى إقامة اقتصاد وطنى وتنميته وتطويره ليواجه حاجات المجتمع ويحقق زيادة فى الإنتاج مع عدالة فى التوزيع وتكافؤ فى الفرص ورفع مستويات المعيشة المادية لتحقيق الرفاهية للشعب بقاعدته العريضة.

وهذا يلقى عبءاً على التربية يتمثل فى تحديد المفاهيم والأفكار، وتدريب القوى البشرية لتؤدى دورها فى التنمية، وربط النظام التعليمى وتنسيق خططه وبرامجه مع مراحل النمو التى تخطوها هذه الدول.

هذه هى أهم سمات العالم المعاصر، ولذا نجد التغير المصاحب تغيرا سريعا مذهلا، وتقدما يحدث كالطفرة، والواقع أننا عندما نحلل تقدم أى مجتمع من المجتمعات نجد أنه كلما زادت سيطرة العلم والتكنولوجيا على مقدرات هذا المجتمع أو ذاك، فإنك تصل إلى نتائج مرموقة وهائلة، وهذه النتائج والمنجزات كانت قبل ذلك شبه مستحيلة، وقد أصبحت حقيقة واقعة بفضل التقدم العلمى والتكنولوجى.

وهذا يدعونا إلى إبراز أهمية العلم كسمة من أهم سمات العصر الذى نعيشه:

أهمية العلم للمجتمع:

اتخذ العالم بمفهومه الحديث ـ فى شكل مخترعات وكشوف علمية ـ أهمية كبرى فى تقدم المدنيات والشعوب، ومن الملاحظ أنه كلما تقدمت دولة فى ميادين

العلوم الطبيعية والإنسانية، وتطبيقاتها على الحياة ومشكلات الشعوب اليومية، كلما ارتفعت مستويات المعيشة فى هذه البلاد، ومن الملاحظ أيضاً أنه بالتطبيق التكنولوجى والعلمى يزداد الإنتاج القومى وبالتالى استمتاع الأفراد بعالم أفضل.

ومن أجلّ المخترعات فى القرن العشرين، اختراعات الكهرباء واللاسلكى وقوة البخار واكتشاف الذرة، واستخدامها فى خدمة السلام، ومحطات القوى الكهربائية ومبادئ الوراثة، وتطبيقاتها فى مجال تنمية الثروة الحيوانية والنباتية.

وبمعنى آخر، فإن القرن العشرين يعتبر بحق قرن سيادة العلوم والتكنولوجيا، ولا يقتصر أمر الكشوف العلمية على الأشياء النافعة فقط، وإنما امتد ليشمل أسلحة الدمار الشاملَ والحرب الكيمائية والتكنولوجية، مما يستدعى ضرورة التمسك باستخدام التفكير العلمى فى تقليل فرص تحكم هذه الطاقات الهائلة فى مصير البشرية وتسخيرها فى خدمة وخير الإنسانية.

وينعكس العلم والتكنولوجيا بجميع نظرياته وتطبيقاته وأساليبه فى التعليم بمختلف مراحله وأنواعه فما دام العلم جزءا لا يتجزأ من التراث الثقافى فإنه يمثل جزءا هاما فى المواد الدراسية مثل الفيزياء والكهرباء والأحياء والميكانيكا، واللاسلكى والتعدين والرياضيات والبتروكيمائيات. . . إلخ.

وقد أدت الحقائق والنظريات العلمية وتعددها إلى انتقائها واستغلالها، بحيث أصبحت تدرس فى المدارس والمعاهد والجامعات ومراكز التدريب المهنى مستقلة وبنسب متفاوتة، وليس أدل على تأثير العلوم والتكنولوجيا فى حياتنا من إدخالها تدريجيا فى مدارسنا ومعاهدنا، بعد أن كانت الدراسة قديما قاصرة على تدريس الدين واللغات، فأصبح للعلوم الطبيعية مكان بارز فى خطط ومناهج الدراسة.

وهذا يدل دلالة قاطعة على أننا نعيش فى عصر العلم ونطبق الأساليب العلمية.

وبالجملة نقول إن كل هذا يعنى أن التفكير يخدم الحياة الاجتماعية وليس التفكير العلمى إلا أحد أنماط التفكير التى أثبتت نجاحها وضرورتها لتقدم المجتمع، ولكن نوعية الفكر تتحدد بالإطار الفلسفى الذى يوجه حياة المجتمعات؛ ولذا نجد هناك تعددا فى أنواع التفكير؛ ومن ثم تختلف الوظيفة الفكرية للمدرسة من مجتمع إلى مجتمع.

ثانياً- أنواع التفكير:

يحتاج المعلم إلى دراسة هذه الأنواع والأنماط الفكرية، وذلك لكى يكون اختيار الطريقة فى التربية على أسس واضحة، والمعرفة بالطرق أو بالأنواع أو بأنماط الفكر تؤدى إلى تأكيد الاتجاه أو النمط الفكرى الصحيح فى ضوء الفلسفة الاجتماعية، وإزالة آثار ما من شأنه أن يعوق الأخذ بهذا النمط الفكرى، وفيما يلى تناقش أنواعا مختلفة من التفكير.

١- التفكير الخرافى:

ومن خلاله يفسر الإنسان الظواهر التى تقابله بعوامل خارجة عن طبيعتها وأسبابها، ويطلق الإنسان لخياله العنان فيما يسنده إلى الظواهر من صفات، وقد جاء نتيجة لعجز الإنسان وضعفه وعدم قدرته على مواجهة المشكلات التى تواجهه، فيلتمس لها أسبابا غير الأسباب الحقيقية، مثل الرعد والحرائق والفيضانات، وهو تفكير لا يعتمد على منطق سليم يمكن التحقق من صحته وثباته.

وهذا اللون من التفكير من شأنه أن يؤخر الإنسان، ويبعد كل فهمه للطبيعة والعالم المحيط به، وبالتالى يعوق كل قدرته على استخدام القوى الكامنة فى الطبيعة لخدمته وإيفائه حاجياته.

ويساعد هذا اللون من التفكير على انتشار الخرافات والسحر والشعوذة - والدجل، وقراء البخت والزار والكف، وتحضير الأرواح واستخدام أوراق اللعب وقراءة الفنجان فى معرفة الغيب، والاعتماد على أبراج النجوم وتنبؤات المنجمين إلى غير ذلك من الأشياء التى لا تعتمد على منطق سليم.

ويسود هذا اللون من التفكير حيث يعم الجهل، ويستمر فى وجوده حين يتقوقع التعليم على أساليبه التقليدية دون أن يسلح نفسه بأساليب يحارب بها الجهل ومعه هذا الأسلوب من التفكير، وبحيث ينزل إلى أرض الواقع مختلطا بمظاهر حقائقها، وهذا يؤكد أن للتعليم دورا خطيرا فى مواجهة هذا اللون من التفكير.

٢- التفكير الميتافيزيقى (ما وراء الطبيعة):

وهو معنى بالبحث فى الوجود بما هو كذلك، مولع بالكشف عن علله البعيدة ومبادئه الأولى وقد حرص على أن يفسر هذا الوجود، فوضع مجموعة

حلول، هى المذاهب الميتافيزيقية التى اختلفت باختلاف أهلها ويمكن تلخيص وجهة التفكير الميتافيزيقى فيما يلى:

١ ـ يفترض وجود علل لعدد الأنواع المختلفة من الظواهر، وطبيعة الشيء هى التى تحدد صفاته وخصائصه، والعقل هو الذى يفكر. وبهذا فإن هذا اللون من التفكير يعتمد على صفات عامة يجردها من الحوادث الطبيعية الجزئية التى تتصف بها، ثم يجعل لهذه الصفات أو المعانى وجودا مستقلا فى ذاتها.

٢ـ ويرى أن طبيعة الأشياء الكامنة وراء الظواهر المحسوسة روحية فى أصلها، إنه يعترف بالعلاقة بين النفس والجسم، وبين التفكير والمخ، ولكنه يرفض اعتبار العلاقة بينهما علّية، فليس الجسم علة للنفس ولا التفكير معلولا للمخ، لأن المخ مادة، والمادة لا تفكر ولا تشعر.

إذن فمهمة هذا اللون من التفكير هى رد الظواهر والأشياء إلى عللها البعيدة أو الأولية، مجردة من الظواهر، باعتبار أن هذه المجردات هى المسئولة عن تفسير الظواهر.

٣ ـ التفكير القائم على السلطة:

ويعتمد هذا المنهج للتفكير على وجود سلطة تتمثل فى استبداد فرد أو جماعة من الأفراد لها احترامها أو تقديرها أو رهبتها وسيطرتها، تفكر للأفراد، وتعتبر نفسها العقل المفكر وتفرض هذا التفكير على الأكثرية، بل وتفرض التعاون عليهم، وما على الأفراد إلا أن يتبعوا تفكير هذه السلطة، ويتمثل هذا التفكير فى رب الأسرة الذى يفكر ويستبد باتخاذ القرارات وفرضها على أفراد الأسرة، كما يتمثل فى عمدة القرية الذى يستأثر لنفسه باتخاذ القرارات وفرضها على الأفراد دون مراعاة لفكر هؤلاء الأفراد، وكذلك مديرالمدرسة الذى يستأثر أيضاً باتخاذ القرارات وسن التوجيهات واللوائح، وفرضها على المدرسين والإداريين والتلاميذ، باعتبار أنها قرارات نهائية، ثم نجد هذا الأمر يحدث من جانب المدرسين تجاه الطلبة.

ولا شك أن هذا المنهج فى التفكير منهج متخلف لا يقدم الخير، إذ أنه لا يقوم على مبدإ مسئولية الفرد عن أعماله، ومن ثم فإن التفكير ليس نابعاً من الفرد ذاته، كما أن الفرد لا يملك حتى نقد هذا التفكير الذى تقوم به السلطة وإلا يعتبر

خارجاً عن المجتمع والفرد فى سيادة مثل هذا النمط من التفكير ليس عليه إلا أن يسلم باعتباره أفضل فكر، وليس له أن ينقده أو يحلله.

ثم إنه يهمل الفروق القائمة بين الأفراد، ويسقط التنوع القائم بين وجهات النظر، بل ويقيد حرية الآخرين، وأبسط ما يمكن القول فيه أنه تفكير استبدادى.

٤ ـ التفكير القياسى:

ويبدأ هذا التفكير بفرض مقدمات أو مسلمات بديهية يعتقد فى صحتها، وتتصف بعموميتها، وعن طريقها يمكن الوصول إلى استنتاج جزئيات تطابق بالبديهية أو المسلمة، فإذا ما طابقها صدقت وإذا لم تطابقها أصبحت خاطئة، ومعنى هذا أنه منهج يبدأ من قضايا مسلم بها، ويسير إلى قضايا أخرى تنتج عنها بالضرورة دون الالتجاء إلى التجربة، وهذا السر إما يكون بواسطة القول أو بواسطة الحساب.

ورغم ما لهذا اللون من التفكير من فوائد كبيرة إلا أن فيه مناطق ضعف خطيرة:

١ ـ أن صحة النتائج تعتمد على بديهيات ومسلمات يعتقد صحتها إلا أنه لا يمكن التأكد أو التحقق من سلامتها علميًا أو موضوعيًا، ومن ثم يصعب التأكد من صحة النتائج.

٢ ـ أن هذا النوع من التفكير لا يمكن الاعتماد عليه فى إضافة جديد إلى بناء المعرفة. ذلك لأنه لا يبدأ من جهل ليصل إلى معرفة، ولا يبدأ من جزئيات ليصل إلى تعميمات أو قوانين.

٣ ـ أنه يقولب الفكر، بمعنى أنه يصب الفكر فى قوالب معينة تصل إلى درجة الجمود، وكان من نتائج ذلك أن استغرق مفكرو العصور الوسطى الأوروبية فى دراسة قضايا معينة لسنوات طوال ولم يؤد ذلك إلى زياة فى المعرفة الإنسانية.

٥ ـ المنهج التلفيقى:

ويعنى جمع شتات من المبادئ والاتجاهات والمفاهيم والتلفيق بينها دون هضم أو تمثل فى ضوء مواقف الحياة ومطالب المرحلة التى يعيشها المجتمع.

وهنا يتعرض الأفراد لاتجاهات ثقافية مختلفة فيأخذون بها دون المواءمة بينها وبين الظروف الاجتماعية التى يعيشون فيها، أو دون فحصها ودراستها فى ضوء المواقف الحياتية، التى تحكمها نظرية اجتماعية متسقة.

وإذا كان المعيار المشترك لجودة التعليم ووظيفته هو مدى ملاءمته للحاجات والقيم السائدة حالياً والمستقبلية لمجتمع معين، فإن من السيئ جداً أن تستعير أو تلفق أو ترقع دولة لنفسها من مفاهيم التربية ومناهج التعليم، ومعاييره من دولة أو دول أخرى، مع أنها قد أصبحت هناك غير ملائمة، بل والأبعد من هذا أنها غير ملائمة لظروف الدولة المستعيرة لها.

ونتساءل: ما هى النتيجة القاسية التى تترتب على تشكيل دولة أو مجتمع معين لمناهج التعليم فى مدارسها الابتدائية والثانوية أو غيرها من المناهج على نسق المناهج فى دولة أو مجتمع آخر، سواء كان هذا باسم التقدم وتطوير المناهج، أو لضمان أن جزءاً معيناً من تلاميذها يستطيعون الالتحاق بجامعات الدول التى استعيرت مناهجها: أن النتيجة القاسية الخطيرة هى انفصال التعليم فى الدولة المقلدة أو الملفقة لنظم غيرها من الدول عن الحاجات والظروف والآمال الحقيقية للمجتمع، ومعنى هذا أيضاً أن النظام التعليمى يتبع شيئاً مجرداً عن واقعه، ويبعده عن الأخذ بإستراتيجية تعليمية تساعد المجتمع على تحقيق أهدافه فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فضلا عن ذلك، فإن مثل هذا النظام يتسبب عنه فاقد كبير للموارد التى توفر بصعوبة لكى تستثمر فى التعليم، ويصبح النظام التعليمى على هذه الصورة تخريباً مستترا أو غير منظور للتنمية القريبة.

وليس معنى هذا أننا ضد الاقتباس، بل أننا باليقين ضد التلفيق والتقليد الأعمى، فالاقتباس والاستفادة من تجارب الآخرين ضرورى، وله حدوده من الأصالة، وهو يقف عند حدود الاستعارة، فقد تستعير الأمم من الخارج، ولكنها لا تعيش عليها، وقد تأخذ فى فترات ولكنها لا تكون تابعة أبدا، ومن حقها أن ترفض ما يضيرها، ويحول بينها وبين الحفاظ على شخصيتها ومقومات ذاتها، ووجودها وكيانها. بمعنى الاقتباس مع الربط الكافى للفكر الوافد بالقواعد القومية التربوية. مع العناية أساساً بالجوهر دون المظهر، فلا نأخذ بالجديد لمجرد أنه جديد، بل لابد من تمثله، وتأصيله، بحيث يجمع بين القديم والحديث فى عمق وبدراسة فى ضوء حاجات المجتمع الذى ينتمى إليه النظام التربوى.

٦ - التفكير العلمى:

ويعتبر أحدث أنواع التفكير، وفيه يرجع الفرد جميع الظواهر التى تقابله إلى قـانون العلية أو السـببيـة، وعن طريق هذا التفكـير يمكن الوصـول إلى الحلول القاطعة والتفسيرات السليمة، والمقنعة لكثير من المشكلات، ولكى نستطيع توضيح هذه الطريقة فى التفكير، يجب أولا أن نفهم العلم وما المقصود به؟

والعلم يعنى مـادة وطريقة مـوضوع، ومنـهج العلم من ناحيـة المادة بناء أو نسق من المعارف والأفكار والخـبرات تدور حول مادة هذا الكون وحـول العلاقات التى تربط بين موضوعاته المخـتلفة سواء كانت أشياء أم عناصـر. والتفاعلات التى تحـدث بين هذه الأشـيـاء أو العناصـر وهذه الأفكار والخـبرات أصـبـحت المظهـر الأساسى المميز للحضارة الحديثة.

والعلم من زاوية منهـجه، فـهو طريقة أو منـهج للبحث أو الحـصول على المعرفـة، ويعتمـد على المشاهدة العلمـية وفرض الفـروض وتحقيـقها، والتـجريب بطريقة موضوعـية بعيدة عن التحيـز والأغراض الشخصية أو المعتـقدات الشائعة، فـالعلم إذن طريقـة للتـفكـير وأسـلوب للعـمل يضـمن الوصـول إلى الحـقـائق الموضوعية.

وأهميـة العلم تعود إلى الطريقـة، فالحقـائق الموثوق بها والنظريات النافـعة توجد أيضاً خـارج العلم، ولذلك فجوهر العلم ليس المعـرفة أو النظريات، ولكن جوهره عملية خـاصة تكتشف على أساسها المعرفـة والنظريات وتتحقق، ولا شك فى أن ما حققه الإنسان من تقدم واقـتصاديات هائلة فى مجال كشف أسرار الكون والطبيعة يعـود فى المكان الأول إلى المنهج الجديد الذى اكتشفه الإنـسان للتفكير، وهو ما يطلق عليه، الأسلوب العلمى فى التفكير.

خطوات التفكير العلمى:

الفكرة الأساسيـة فى التفكير العلمى هى أن الإنسان يبدأ فى التـفكير عندما يواجهه موقف مـحير أو مربك يستدعى وجـود حل لإزالة الارتباك والحيرة، وهذا الموقف يعنى مشكلة تحتاج إلـى حل، ولا يقوم الوصول إلى الحل على أساس من أنماط التـفكير غـير العلمـية، وإنمـا لابد أن يقوم على أسـاس معـين، هو القيـام بمجموعة من العمليات العقلية التى تستهدف فى النهاية الوصول إلى الحل الصحيح للمشكلة، ومعنى هذا أن التفكير العلمى يتطلب مجمـوعة مهارات وعمليات مرتبة فى خطوات تصل فى النهاية إلى الحل. وتبدأ هذه الخطوات:

١ - الاحساس بالمشكلة:

وهذه تعتبر الخطوة الأولى والأساسية لأى تفكير علمى سليم، الإحساس بالمشكلة التى يواجهها الفرد كمشكلة تربوية أو سيكولوجية أو علمية أو ما إلى ذلك من المشكلات، كمشكلة التأخر الدراسى أو ارتفاع أسعار بعض السلع، أو مشكلة متعلقة بالتقاليد، كالأخذ بالثأر، أو مشكلة صحية متعلقة بانتشار مرض متوطن فى بيئة معينة، كلها من قبيل المشاكل التى تتحدى التفكير الإنسانى. والمهم أن يحس الفكر لكى تدفعه إلى استخدام الأسلوب العلمى فى علاجها.

ومن المهم أن نشير إلى إن كثيراً من الأمور التى تكون مشكلات هامة أو ذات دلالة بالنسبة للبعض، فإن هذه الأمور قد لا تستثير أفرادا آخرين أولا تستدعى التفكير، ومن ثم فهم لا يعتبرونها مشكلات بالنسبة لهم، والمهم أن تكون المشكلة ذات دلالة وتستثير الأفراد الذين يواجهونها فعلا.

٢ - تحديد المشكلة:

يلزم بعد الإحساس بالمشكلة ضرورة وضوح الرؤية من جهة أبعاد وزوايا تلك المشكلة، فإذا تحدثنا عن مشكلة التأخر الدراسى والغش فى الإمتحانات - مثلا - فيجب أن لا يكون العنوان عريضاً وغامضا، وإنما يحسن لوضوح الرؤية أن يحدد ويخصص حتى يكون مجال البحث ممكنا وواضحا، فيمكن أن نقول عند تحديدنا لمشكلة التأخر الدراسى: (أسباب وعلاج التأخر الدراسى فى صفوف الدراسة الابتدائية)، ومشكلة الغش فى الامتحانات لا يمكن أن نتركها عامة وإنما يمكن تحديدها فى الصورة الآتية: (الآثار الاجتماعية والأخلاقية للغش فى الامتحانات فى نهاية المرحلة الثانوية). وهكذا فلابد إذن من - تحديد المشكلة بوضوح حتى يمكن توجيه النشاط العقلى لحلها، ويعنى ذلك عزل الفكرة الأساسية للمشكلة عن العناصر الأخرى المتداخلة معها، ثم صياغة المشكلة بلغة محددة وواضحة.

٣ - جمع الحقائق والمعلومات ذات العلاقة بالمشكلة:

وهنا يجمع الباحث البيانات والإحصائيات ونتائج البحوث عن هذه المشكلة، حتى يمكن بسهولة معرفة الحقائق والعناصر والظروف المحيطة بالمشكلة حتى يمكن بطريقة موضوعية الإحاطة بأطرافها، مما ينير الطريق عند وضع الفروض، ومن هذا القبيل قراءة كتاب أو مجلة، أو الاطلاع على بحث أو جمع إحصائية تبين عمق

وضخامة المشكلة أو القيام برحلة أو إجراء استفتاء أو مناقشة أو محاضرة أو مناظرة إلى غير ذلك من وسائل المعلومات.

٤ - فرض الفروض:

وفى هذه الخطوة يمكن للباحث أن يفرض فروضا يعتقد أن لها صلة مباشرة لحل هذه المشكلة أو تحليل أسبابها ونتائجها المباشرة.

وفى مشكلة التأخر الدراسى المنوه عنهـا يمكن أن يكون لتنظيم الفصول أثر فيها كفرض من الفروض، كما يـمكن أن يكون انتظام أكثر من خمسين تلميذا فى الفصل الـواحد أثرا مشـابها، كـما قد يكون لـنظام النقل الآلى دون امتـحان فى المرحلة الابتدائيـة ضلع فى المشكلة، وكل هذه فروض يفرضـها الباحث باعتـبارها مقترحات لحل المشكلة فى ضوء البيانات الموجودة.

٥ - انتقاء أحد الفروض:

يقـوم الباحث بعـد ذلك بدراسـة كل فرض على حـدة فى ضـوء البيـانات الموجـودة، وتقـدير مدى دلالةالـبيـانات بالنسـبـة للمـشكلة، ثم ينتـقى من هذه الفروض، الفـرض الأكثر احـتمـالا لأن يحل المشكلة. وقد يكون هناك أكـثر من فرض واحد يمكن أن يفسـر الظاهرة أو المشكلة وفى هذه الحالة، على الباحث أن يرتب هذه الفروض.

٦ - اختبار الفرض أو الفروض:

بعد عملية الانتـقاء، يبدأ البحث فى اختبار هذا الفـرض، وغالبا ما يتم عن طريق التـجربة التى هى عبـارة عن محـاولة عمليـة لوضع الظاهرة أو المشكلة فى ظروف معملية مضبوطة.

والأساس التجريبى فى التفكير العلمى واستنتاج النتائج العلمية عن التجارب هو جوهر الـتفكير العلمـى، إذ لابد من مشاهدة نتـيجـة التجربة بدقـة عن طريق التـسجـيل،أو التـحليل، أو إجراء الـدراسات المقـارنة إلى غـير ذلك من وسـائل التحقيق العلمى الدقيق لمناهج التجارب.

فإذا أدى الاختبار إلى نجاح الفرض بمعنى أنه ثبت أن الفرض قد حل المشكلة وأزال الموقف الغامض فـإنه يتحول إلى حـقيقة جـديدة، وإذا ثبت أن الفرض لم ينجح انتـقل البحث إلى فرض آخـر ليخـتبره، وهكذا حـتى يثبت أحـد الفروض صدقه.

٧- استخلاص القاعدة العامة أو القوانين أو النظرية:

وتعتبر هذه الخطوة بمثابة النتيجة النهائية لأى تفكير علمى، وتساعد على تركيز كل الحقائق العلمية فى صورة نظريات أو قواعد عامة، وهذا يعتبر أعلى ما يصل إليه التفكير العلمي للإنسان. . ولا يمنع ذلك من اكتشاف حقائق جديدة فى المستقبل قد تغير من النظرية العلمية السائدة التى كثيراً ما آمنا بها لمدة طويلة حتى تظهر بنفس الأسلوب العلمى حقائق جديدة تقلب النظريات والقواعد القديمة رأسا على عقب.

٨- استخدام النظرية فى تطبيقات جديدة:

وهذا يعطى قوة للنظرية إذ أنه نتيجة لاستخدامها فى حالات جديدة مناسبة تثبت صحتها. وتصبح فى صورة قانون علمى معترف به، سواء فى ذلك العلوم الطبيعية أو العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ثالثاً- الذكاء وأنواعه:

إذا كان الذكاء من جوانب العقلية، وهو مصدر حرية الإنسان، والتربية الصحيحة تهتم به، فإن من اللازم أن نوضح ما هو الذكاء وأنواعه، وبالرغم من أن هناك تعريفات متعددة للذكاء، فإننا نختار من أجل التبسيط التعريف القائل بأن الذكاء هو القدرة على التصرف فى المواقف الجديدة التى يجابهها الفرد أو المجتمع.

أنواع الذكاء

أولا: النظرية الأمريكية:

وتعتمد التربية الفكرية على الذكاء باعتباره وسيلة الإنسان فى تفهم البيئة المحيطة به، سواء كانت مادية أو اجتماعية، وفى تعلم مختلف المواد الدراسية، وتنادى المدرسة الأمريكية فى علم النفس بوجود ثلاثة أنواع من الذكاء:

١- الذكاء الميكانيكى:

ويقصد به تعامل المتعلم مع الأشياء وفكها وتركيبها وإصلاحها ودراستها، وكثير من المواد الدراسية يجب أن تتيح الفرصة لممارسة الذكاء الميكانيكى أو التعامل مع الأشياء كالأجهزة العلمية والكهربائية والآلات المختلفة.

٢ - الذكاء المجرد:

ويقصد به تعامل المتعلم مع الأفكار والرموز وحل المعادلات الرياضية وفهم المفاهيم الكبيرة مثل الديموقراطية والنظام النيابى والنظريات العلمية. . . إلخ، وعلى المواد الدراسية أن تراعى هذا وتنمى هذا النوع من الذكاء، باعتبار أن المتعلم يستطيع بقدرة فائقة التعامل مع الرموز والأفكار المجردة والمفاهيم.

٣ - الذكاء الاجتماعى:

ويقصد به تعامل المتعلم مع الناس بممارسة هذا النوع من الذكاء، ويظهر هذا النوع بالذات فى استخدام اللغات وإجادتها وفى العلاقات العامة والتسويق، حيث تعتبر وسيلة الاتصال الاجتماعى.

ثانيا: النظرية الإنجليزية:

ينادى العلامة سبيرمان الإنجليزى، بوجود ثلاثة أنواع من العوامل تتدخل فى نشاط الإنسان الفكرى، وكل نشاط عقلى يحتوى فى النهاية على العوامل الثلاثة بنسب متفاوتة، وهو يختلف من موقف لآخر ومن مادة دراسية لأخرى.

١ - العامل العام:

وهو القدر أو الرصيد العام للإنسان فى الذكاء الذى يمكنه من حل المشكلات وفهم الموضوعات التى تقدم إليه.

٢ - العامل الطائفى:

وهو مجموعة من العناصر التى تمثل مواد دراسية متشابهه، ويؤثر تأثيرا مباشرا فى إتقان إحدى هذه المواد الدراسية أو كلها.

٣ - العامل الخاص:

وهو القدر من الذكاء أو القدرات اللازمة لمعالجة موقف معين بذاته، وإذا أخذنا مثلا لذلك عن تعلم قيادة السيارة، فإنه يتدخل فى إتقان قيادة السيارة وجود العوامل الثلاثة السابقة، فلابد من تدخل الرصيد العام من الذكاء، ثم يتدخل العامل الطائفى، ثم العامل الخاص (انظر فصل المفاهيم) وينادى بعض علماء النفس بأن العامل الخاص يتقارب مع العامل الطائفى؛ ولذا يقولون بدمجهما، وأصبحت النظرية تسمى باسم نظرية العاملين.

ولكن. . . وبعد هذه الدراسة؛ كيف يمكن أن نربى فكريا، سواء عن طريق الأسلوب العلمى أو تربية الذكاء؟ ولإيضاح هذا لابد من دراسة سريعة، لنظريات التعلم والتى عن طريقها يمكن تحقيق أهداف التربية الفكرية.

رابعاً- نظريات التعلم:

وهذه تعتبر إحدى نتائج البحث العلمى أيضاً، وتعتبر وسيلة من وسائل التعلم، وإذا كان المنهج العلمى قد حقق تقدما فى نواحى المعرفة المختلفة؛ فإنه لضمان استمرارها من جيل إلى جيل عن طريق وضعها فى الخطط التعليمية؛ فإنه لابد من دراسة طرق التعلم المختلفة والتى ثبتت صحتها من الوجهة العلمية، وبناء على التجارب العلمية.

(أ) التعلم من طريق المحاولة والخطأ:

أجريت تجارب على الفئران والقطط فى معامل علم النفس لإثبات نظرية التعلم عن طريق تكوين الروابط أى بالمحاولة والخطإ، وقد اشتملت تجارب الفئران على إدخالها فى متاهات متعددة المسالك منها ما يوصل إلى خارج المتاهة؛ ومنها المسدود الذى لا يوصل إلى شىء، وتعتبر المسالك الأولى من قبيل المحاولات الناجحة، والمسالك الثانية من قبيل المحاولات الفاشلة. وقد وضعت الفئران تحت المشاهدة المستمرة أثناء محاولاتها داخل المتاهة وحتى الخروج منها.

وقد استغل علماء النفس دافع الجوع كحافز للفئران على الدخول للمتاهة للوصول إلى المخرج الذى يوصله بالتالى إلى إشباع هذا الدافع، بوضع قطعة غذاء عند مخرج المتاهة، وقد تبين أن الفئران فى تعلمها حل مشكلة الخروج من المتاهة تقوم باجتياز المسالك الموجودة المختلفة الناجح منها والفاشل حتى تصل إلى الخارج، أى إلى الغذاء، وباستمرار تكرار التجربة عدة مرات تقل بالتدريج المحاولات الفاشلة؛ وتزداد بالتدريج أيضا المحاولات الناجحة، حتى تصل الفئران إلى خارج المتاهة، بأقل محاولات ناجحة ممكنة وبأسرع وقت ممكن.

ومن الطبيعى تناقص الوقت اللازم لحل المشكلة كلما تقدمت الفئران فى تعلمها، وتنجح محاولة التعليم بالمحاولة والخطأ كلما كانت المواقف التى يواجهها المتعلم صعبة وجديدة بالنسبة له، مما يلجئه إلى إجراء حركات عشوائية فى محاولات غير ناجحة حتى يصل إلى الحل الصحيح.

وهناك تجارب أجريت على القطط وتتلخص فى وضع قط فى قفص مقفل، ولا يفتح إلا بواسطة سقاطة تدفع إلى أعلى. ويوجد خارج القفص الهدف أى الغذاء الذى يدفع القط إلى محاولة الوصول إليه.

ولوحظ أن القط الجائع فى هذه التجربة يقوم بحركات عشوائية لا نتيجة لها حتى يصل فى النهاية بإحدى هذه الحركات إلى رفع السقاطة وبالتالى بفتح الباب، ويصل القط إلى هدفه، وتقل الجهود المبذولة، كما تقل الحركات العشوائية بالتدريج وباستمرار تكرار التجربة، وهذا ما يثبت عملية التعلم عن طريق زيادة وتثبيت المحاولات الناجحة واستبعاد المحاولات الفاشلة، كما يقل الوقت الذى يستغرقه القط فى الخروج من القفص بتكرار التجربة.

وتعتبر مواد الدراسة مثل العلوم والطبيعة والكيمياء والرياضيات من قبيل المواد التى تتعلم بهذه الطريقة.

ومن الملاحظ أنه فى التعلم عن طريق المحاولة وحذف الخطإ، تكون الأهداف واضحة أمام المتعلم ولكن طريقة الوصول إلى الهدف غير واضحة، حيث تكون المشاكل معروضة أمام المتعلم وعليه أن يكتشف طريقة الوصول إلى حلولها.

وهذه الطريقة من أعقد طرق التعلم، وتحتاج إلى وقت طويل يكون المتعلم فى حاجة إليه، ليستغله فى تعلم مهارات وخبرات أكثر، وبطريقة أيسر، وفى وقت أقل.

(ب) التعلم عن طريق الأفعال الشرطية المنعكسة:

قام العلامة الروسى بافلوف بإجراء تجاربه المعملية على الكلاب، لإثبات أن التعلم عن طريق التكرار يكون العادات، (راجع هذا فى فصل التربية الأخلاقية).

ويمكن تطبيق هذا فى مجال التربية فى تربية وتكوين الصفات الأخلاقية، والعادات العلمية والاجتماعية وكل ما يتعلق بتكوين المهارات عن طريق التكرار، وذلك عن طريق تكرار أحداث المثير، وبالتالى سوف تتكرر الاستجابة، ويؤدى هذا بالتالى إلى حدوث عملية التعلم، وتحقيق أهداف التربية.

(ج) التعليم عن طريق البصيرة أو الاستبصار:

معنى الاستبصار: إدراك العلاقات بين الأشياء الموجودة فى الموقف، وقد قام العلامة كوهلر باستكشاف هذه الطريقة الثالثة من طرق التعلم، وقد كانت

موضوعات التجارب قرودا من فصيلة الغوريللا؛ باعتبارها أرقى أنواع القرود أو ما كاد يكون أقربها من الإنسان. (نظرية دارون).

وتتلخص التجارب فى وضع قرد جائع داخل قفص سلكى مقفل، وفى أعلى القفص توجد (فاكهة) عبارة عن أصابع موز، لا يمكن للقرد أن يصل إليها، كما توجد عصوان باشتباكهما معا أو بتركيبهما بطريقة معينة يمكن للقرد أن يضرب بهما أصابع الموز وبالتالى يحصل عليها، ومن الملاحظ وجود حافز دفع للقرد فى التجربة وهو الجوع، مما يجعله يحاول أن يدرك حقائق الموقف ويحاول الوصول إلى الهدف (الموز) عن طريق يديه فلا ينجح، ثم عن طريق إحدى العصوين فلا ينجح أيضا، ثم يدرك فجائيا فكرة توصيل العصوين ومحاولة إيقاع الموز فينجح فى تناوله وإشباع جوعه.

وهذه التجارب تدل على أن الإنسان يمكن أن يتعلم عن طريق الإدراك الفجائى للموقف المحير أو المربك الذى يعترضه، وحل المشكلة عن طريق البصيرة التى كثيرا ما تعتمد على الخبرة، والنضج، ويعتبر التعلم بهذه الطريقة أرقى وأصعب أنواع التعلم.

٥- الغرض من تدريس المواد الدراسية: «الوظيفة الفكرية للمدرسة»

إن تنوع المواد الدراسية فى المدرسة يدعونا إلى التساؤل: ولم هذا التنوع والكثرة الكاثرة فى المواد الدراسية؟ وهذا يدعونا إلى دراسة الأهداف التى من أجلها تدرس هذه المواد، وهى رغم تحقيقها لأهداف التربية العامة، إلا أن لها أهدافها الخاصة والتى تتلخص فيما يلى:

(أ) الغرض المعرفى والعلمى:

بمعنى أنه عند دراستنا لأى مادة تعليمية جديدة، فإنها تضيف شيئا معرفيا جديدا لمحتوياتنا، وبذلك تزيد معلوماتنا وقدراتنا المعرفية والعلمية، كما تزيد الحصيلة والإدراك على من لم يكن قد تعلم من قبل.

والمهمة الأساسية للتربية فى هذا المجال هى تعلم التلاميذ كيف يكتسبون المعرفة بطريقة أفضل، وبالتالى ممارسة التفكير فى مجال المدرسة بوضعها الحالى، وفى الفصل الدراسى باعتباره الوحدة التى ما زالت قائمة لتنظيم العمل بالمدرسة.

وبناء على نتائج العلم، ونتائج البحث والمناقشة التى دارت فى الفصل، فإن من أهم الأغراض التى تحققها الدراسة، تطبيق الطريقة العلمية تطبيقاً وتعميقاً لطرق التفكير العادية، فدراسة العلم لها أساسها وارتباطها الوثيق بأى بحث فكرى فى أمور الحياة اليومية، وتصبح الملاحظة الدقيقة والتفكير المنطقى بصفة عامة أفضل إعداد للدراسة العلمية، وتساعد مثل هذه الدراسة على تنمية عادات التحليل الدقيق والنقد والتفسير، وإلى الحد الذى تكون فيه الطريقة العلمية أكثر من مجرد تعميق التفكير العادى. فالدراسة العلمية ستؤدى إلى بصائر ومهارات لها طابعها المميز.

وتسهم المواد الدراسية عن طريق الدراسة العلمية والتربية العلمية. فى إعداد العلماء، هؤلاء المتخصصين تخصصاً عالياً والذين يستطيعون توسيع جبهة المعرفة ويطبقون ما يعرفون تطبيقاً فعالا فى حل المشكلات الإنسانية، وتتحقق أهمية كبرى فى هذا المجال أن يكتسب الناس بعامة فهماً لماهية العلم فى جميع مظاهره، وبخاصة أنه عمل موضوعى عام، وتنتج عنه نظرة جديدة للمجتمع، لا على أنه مجموعة من الأفراد يعيشون على أرقى مستوى من الاشتراك، ولكن على أساس أنه مجتمع يضم مجتمعات من البحث والفهم. كل منها مجتمع مفتوح للجميع ممن لديهم الذكاء والتفرغ لقبول النظام الذى تتحدد على أساسه المعرفة، وهنا يتحقق إسهام التربية العلمية فى خلق مجتمع حر مفتوح من أناس متساوين، دون تضحية بالتنبؤ العقلى أو القدرة المتخصصة.

ومعنى هذا أن على المربى أن ينظر إلى الموقف التعليمى على أنه رياضة فكرية، تعتمد على المناقشة والحوار مع المتعلمين، ذلك أن هذا هو السبيل الأمثل إلى توليد واختراع المعانى، وتعميق المفاهيم، وبالتالى تتخلص من اللفظية ورتابة المدرس.

ويجب على التربية والمربى أن يكون عاملا فى إطلاق عنان التفكير الابتكارى للإنسان، بدلا من انشغاله بمواد الدراسة كلياً، أو بالدراسة النظرية.

(ب) الغرض النفعى:

ويقصد به أن المعلومات والأفكار والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات التى يحصل عليها من مختلف المواد الدراسية ليست جامدة، وإنما هى معلومات

ديناميكيـة تصلح للتطبيق فى الحـياة والانتفـاع بها لحل مـشكلات جديدة، وأبسط الأمثلة على ذلك هو أنه عندما نتعلم تركيب الصنبور أو الجرس الكهربى يمكن أن نستغل تلك المعلومات فى إصلاح الصنبور أو الجرس الكهربى.

وهكذا فـإنه لابد من مراعـاة الوظيـفة للمـعلومـات والدراسات التى تقـدم للطالب أو التلميذ فى حياته الدراسيـة والاجتماعية، وليس معنى هذا أنه لابد من أن يكون كل شيء له نفع مـباشر فى حـياة التلميـذ بل قد يمتـد الأثر إلى مراحل مستقبلة من عمر التلميذ.

والمهم هو أن تكـون المعلومـات ذات وظيـفـة ونفـع، ومن واقع خـبـرات التلاميذ، وما يدخل فيها، وطريقة تفسيره لها بطريقة ذات معنى حتى يستطيع ضبط الخبـرات التالية، ومن المـنهج العلمى، يستمـد هذا الغرض أيضـاً، فالحقـائق تبدأ فروضاً، حـتى تثبت التجربة صـحتها أو خطأها، والفـروض توجه الموقف، وهى تنشأ منه وتكتـسب وظيفتـها ومعناها في سيـاقه ومن فاعليـتها فيـه، ومن هنا فإن الدراسة العلمـية للمواد الدراسية تركـزت على الوظيفة والمعنى الذى تضـيفه هذه الدراسة.

(ج) الغرض التدريبى:

ويقـصد به التـعليم المصاحب، أى أنه من خـلال تعلم الفرد أى مـادة من المواد أو عند إجراء أى تجربة من التجارب، فإنه يتدرب على مجموعة من المهارات والعادات والقـيم، لأن التعليم عـبارة عن تعليم وتدريب، فى وقـت واحد وأثناء إجراء التجـربة فى المعمل يتعلم الفرد، دقة الملاحظة والتـفكير الرياضى، والأمانة العلمية، وتركيب الأجزاء بدقة والانتـهاء من العمل فى زمن محدد، كل ذلك إلى جانب البعد المعرفى الذى ذكرناه أنفا.

وفى دراسـة التاريخ ـ مـثـلا ـ يكتسب الـفرد الحـاسة التـاريخـية والقـدرة الزمانيـة، وعن طريق دراسة الجغرافـيا، ينمو لدى المتعلم القـدرة المكانية، وهكذا فإن كل مادة دراسية تنمى لدى الفرد المتعلم قدرة من قدراته المتعددة.

فوظيفة المادة الدراسية، معرفى عام، ونفعى، وتدريبى، وكل هذا يعنى إنماء القدرات العقلية، والجسدية للمتعلم، ويمتد هذا إلى القـدرات الأخرى المختلفة، وهذا يدعونا إلى دراسة القدرات العقلية.

٦ - القدرات العقلية:

وهذه لها دورها فى التربية الفكرية، ويرجع اكتشاف القدرات إلى تطور الاختبارات النفسية الخاصة بدراسة الاستعدادات الخاصة، ونتيجة للدراسات العلمية، وقد أدى تطبيق هذه الاختبارات إلى اكتشاف القدرة والقدرات، ويقصد بالاستعداد، مدى ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من الكفاية فى مجال معين، والقدرة هى ما يستطيع الفرد أداءه فى اللحظة الراهنة . والاستعداد بهذا سابق على القدرة وضرورى لها ، والقدرة استعداد خاص بعوامل الخبرة التى تمر بالفرد فى بيئته و ما يطرأ عليه من نضج.

ووظيفة التربية هنا إظهار واستغلال الاستعداد فى إنضاج القدرة وفى تعليم المتعلم خبرات واسعة تنمى هذه القدرات، ولقد اتفق علماء النفس على وجود قدرات عقلية مشتركة بين جميع أفراد الجنس البشرى وأهمها ما يلى.

١ - القدرة على التصور:

أى استرجاع صورة ذهنية أو صوتية أو مرئية أمام عقل الإنسان على أن يكون أساسها واقعيا ودون إضافة خيالات من ذهن المتعلم، ومن قبيل التصور استرجاع رحلة قام بها التلاميذ فى زيارة لمصنع أو قرية أو معمل.

٢ - القدرة على التخيل:

ويقصد بها استرجاع صورة لا تمت للواقع بصلة، مثلما يحدث عندما يطلب الأستاذ من تلميذه تصور قصة غير واقعية، مثلا قصة علاء الدين والمصباح السحرى وغيرها.

٣ - القدرة على التذكر:

وهى تتداخل فى الواقع مع القدرة على التصور، وهى تشمل استرجاع الألفاظ والحوادث والمعادلات الرياضية بعد فترة من تعلمها، ومن الضرورى فى حالة التذكر نسيان بعض المحتويات العقلية نتيجة لمرور زمن قصير أو طويل بعد تعلمها.

٤ - القدرة على الإدراك الزمانى:

وتظهر هذه القدرة أكثر من أى قدرة أخرى فى دراسة التاريخ حيث تتسلسل الحوادث الزمانية التاريخية تبعا لتسلسلها الزمانى.

٥ - القدرة على الإدراك المكانى:

وتظهر هذه القـدرة أكثر مـا تظهر فى دراسة الجـغرافيـا، حيث تعتـمد هذه الدراسة على التعرف على خصائص الأماكن.

٦ - القدرة على الابتكار:

ويمكن أن تظهر هذه القدرة فى مـختلف المواد الدراسية وهى تظهر أكـثر ما يمكن عند مواجهة مشكلة تتطلب أصالة فى التفكير، وابتكار حل جديد للمشكلة التى يجابهـها المتعلم، وتعتـبر المشكلات وطريقة التـدريس بالمشكلات أهم وسائل شحذ العقل واستدعاء التفكير الابتكارى الخلاق.

٧ - القدرة على اتباع التعليمات:

وتظهر هذه القدرة خاصة فى إجراء التجارب العلمية باتباع دليل مصاحب فى خطوات التجربة التى ينفذها المتعلم خطوة بعد خطوة كـما تظهر فى الاستعراضات الرياضية المصـحوبة بالموسيقى ومدى توافق حركـات التلاميذ مع الأنغام الموسـيقية بحيث يترجمونها سريعا إلى حركات مناسـبة فلا يحدث نشاز فى المجموعة الكبيرة التى تؤدى الاستعراض.

ومع هذه المجموعة نلاحظ وجود عدد من القـدرات الخاصة، والاهتمام بها حـيث توجد فى أفـراد معـينين حباهم الله بهـا، فإن هذا كـفيل بإظهـار التفـوق والتخـصص مع الكفاءة، ومن هذه القدرات القـدرة اللغوية، والقدرة الرياضـية، والقدرة المعملية، والقدرة الكتابية، والقدرة الفنية أو الجمالية...

وقـد ترتب على اكتـشاف القـدرات العقليـة آثار تربوية تمثلت فى التـوجيـه التعليـمى والتربوى المبنى عـلى التوجيـه النفسى، وهو وضع الطالب فى الـتعليم المناسب الذى تؤهله له قـدراته واستعداداتـه، ويمكن عن طريق التوجيـه التربوى الإسهام فى مـشكلة مواجهة الفروق الفرديـة، وذلك عن طريق إعداد برامج تتفق مع قـدرات التلميـذ وميولـه، ويتسق مع ذلك تشـجيع الطفل أو المتـعلم على أن يضطلع بقـدر كبـير من المسئولية فى التـعلم فى وقت مبـكر من عمره عـلى قدر الإمكان.

والنتيجة الحتمية لتطبيق نظام التوجيه التربوى أو التعليمى أو التوجيه النفسى هى التوجيه المهنى، وهذا يتطلب بدوره وضع اختـبارات للأفراد تسبق الدخول فى

المراحل التعليمية، كما لابد أن يكون فى المنهج مواد مشتركة، ومواد اختيارية، وأن يسمح العمل المدرسى لكل طالب بالتقدم بعمل دراسى مستقل وتربوى، يعبر عن شخصيته وفرديته وجهده الذاتى، أما عن الوقت الذى يمكن أن نكتشف فيه القدرات فيرى بعض علماء النفس أن تحديد هذه القدرات يبدأ من ١٥ سنة فما فوق وترى مدرسة علم النفس السوفييتية عكس ذلك.

ومن آثار التوجيه التربوى أيضا تنظيم البرنامج المدرسى، ومن الجدير بالذكر أن تنظيم البرامج والمواد الدراسية يعتمد على التدريج فى السن، وتصنيف التلاميذ يتم أيضا على أساس العمر، وتوضع فروع المنهج لكل مستوى عمرى، فتعلم القراءة مثلا يخصص لسن السادسة، والجبر للصف الأول بالمدرسة الإعدادية مثلا، إلا أن بعض الباحثين يرى أن أى مادة دراسية يمكن أن تدرس بفاعلية وكفاءة فى صورة عقلية أمينة لأى تلميذ فى أى مرحلة من مراحل نموه.

ومن هنا فإنه على التوجيه التربوى والتربية أن لا تضيع سنوات ثمينة فى عمر المتعلم بتأجيلها دراسة كثير من الموضوعات الهامة جدا على أساس أنها صعبة، وبالتالى فإنها يجب أن تراعى القدرات العقلية للمتعلم، واستغلال الاستعداد إلى أقصى حد ممكن.

٧ ـ القيادة العلمية ودور المدرسة فى الإعداد العلمى:

إن دور المعلم دور خطير، ودور العلم أيضا أخطر تجاه المجتمع، ومن خلال المدرسة يكتسب الفرد العلم بمختلف فروعه، وعلوما طبيعية أو إنسانية، كما يكتسب التفكير بالطريقة العلمية وممارسة العلم كمادة وطريقة، ولابد أن ينتقل هذا إلى المجتمع المحيط.

بمعنى آخر فإنه باتباعنا الأسلوب العلمى والتدريب عليه فى داخلنا وأذهاننا، فإننا نبعد عن التفكير الخرافى والأسطورى الذى يعوق تقدم المجتمع، وهذا يتطلب من المدارس والمؤسسات التعليمية أن تكون مركز إشعاع علمى للبيئة، وهذا التغيير المطلوب عملية معقدة ومتنوعة لا يمكن أن تتم فى فترة بسيطة، وهى تتطلب مجهوداً متصل الحلقات وعلى مدى بعيد ـ وأيضاً تتطلب ممارسة حتى فى أبسط ما يواجهنا فى حياتنا اليومية من مشاكل ومواقف.

والقيادة العلمية للمدرسة يمكن أن تتمثل فى خدمة البيئة المحيطة، التوعية الصحية ـ التوعية الغذائية، مقاومة التقاليد السائدة التى تعوق نمو المجتمع، محو الأمية، تبسيط العلوم الطبيعية والإنسانية بحيث يتاح تحقيق تقديم الثقافة الأساسية والعلم للجميع.

أهمية القيادة العلمية:

تعتبر العلوم بمادتها وطريقتها والقيادة العلمية أو ما نتعلمه من العلوم من أهم السبل لحل مشكلات مجتمعنا، تلك المشكلات التى تتصل بالتخلف، وترتبط بزيادة الدخل الفردى والقومى، ورفع مستويات المعيشة وتحسين المستوى الصحى والتعليمى، واللحاق بركب العلم لمسايرته فى مختلف الميادين.

ومن الواضح أن قيمة العلم لا تقتصر على آثاره التى نلمسها فى حياتنا وفى بيئاتنا بل تمتد هذه الآثار إلى نفوسنا، فالعلم طبع الشخص بثقافة تتجلى آثارها فى حياته فتجعل منه المواطن الذى يفكر بطريقة سليمة ولا ينقاد للخرافات، ويصير متفتح العقل، فيرحب بالنقد البناء ويؤمن بالحق العلمى أينما كان. وتدريس العلوم يدعو إلى الانفتاح والتعرف على ما فى الوطن من ثروات وقوى مادية.

دور المدرسة:

وبناء على هذا يتحتم على المدرسة أن تأخذ على عاتقها مسئولية تدريس العلوم لطلبتها كمادة وطريقة نابعة من ظروف المجتمع ومرتبطة بمشكلاته وتساعد على حلها.

والمقصود أن التدريس بالطريقة العلمية يمكن أن يسهم فى تقدم المجتمع بشروط واجبة للتحقيق وبدراسة أصيلة فى سبيل تحقيق الآمال المنشودة، إلا أن الطريقة العلمية بطابعها المميز وخصائصها الفريدة، تستطيع أن تضطلع بأكبر قسط من خواص المعرفة الإنسانية، ولهذا يلزم:

(أ) أن توضع أهداف مدروسة واضحة ومحددة لتدريس العلوم لتتجلى فى كل من المنهج والكتاب وطريقة التدريس، وتستند إلى فلسفة اجتماعية وتربوية شاملة ونابعة من حاجات المجتمع، منسجمة مع ثقافته وماضيه ومستقبله وحاضره ولمواجهة التحديات التى تقابله.

(ب) أن تتضمن هذه الأهداف تمكين القطر من استغلال مصادره المختلفة التى كان يخفيها الاستعمار فى الماضى. وأن يراعى فى تحديد تدريس المواد الصلة الوثيقة بين الأهداف والظروف الاجتماعية والاقتصادية التى يمر بها المجتمع فى مرحلة تطوره الحالى.

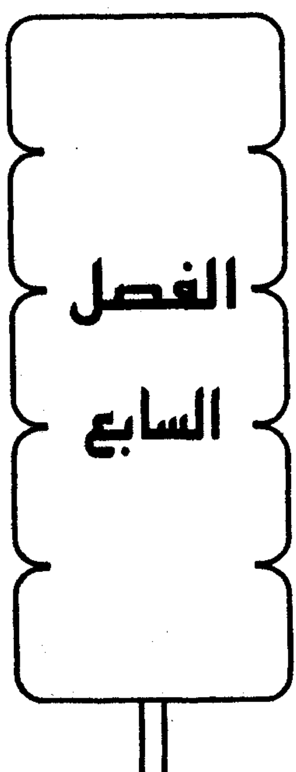
(ج) أن يقوم تدريس المواد على عرض تدعيم العقيدة الدينية التى ترتكز على الدليل العلمى المؤكد لوجود الخالق وقدرته وعلمه وحكمه حفاظاً على المقدسات الروحية للمجتمع، ومحاربة الانحرافات والخرافات الشائعة، والمتصلة بالدين.

وعلى معاهد إعداد المعلمين والمعلمات أن تبادر إلى تطوير مناهجها لكى تقوم على إعداد المعلم المستنير علمياً ودينياً كما يلزم فى تدريس المواد تأكيد الهدف الإنسانى بحيث تبرز القيم الإنسانية العليا والتى تؤدى إلى توجيه التقدم العلمى، لتحقيق الخير للإنسانية ولرفاهيتها.

(د) الاهتمام بالإعداد العلمى للقاعدة الشعبية فى بيئتها، وباختلاف هذه البيئة مدنية أو ريفية أو صحراوية أو ساحلية، أو فى الغابة بحيث تصبح قوة دافعة لخير المجتمع وتطوره ودفعه.

(هـ) أن تكون هذه الأهداف مرنة ومتطورة وقابلة للتطوير، شاملة ومتصلة ومتكاملة فى مختلف مراحل التعليم، وبذلك تكون الاختلافات بينها فى الدرجة، وليست فى النوع بالنسبة لكل من المراحل.

(و) أن تصاغ هذه الأهداف بحيث يسهل ترجمتها إلى أنماط سلوكية ممكنة التحقيق فى حدود الإمكانيات المادية والبشرية، على أن تكون هذه الأهداف أساساً لعمليات وضع الخطط وبناء المناهج، وتنفيذها، وتحقيقها مع عدم الاقتصار على مجرد الحفظ والاستظهار والتلقين، بل يجب أن تراعى وظيفتها فى الحياة الاجتماعية.



الوظيفة الجمالية للتربية

١ - معنى الجمال والفن:

يقصد بالجمال والفن النظرة إلى الأشياء فى اتساق وتقدير واستمتاع بالموضوع الذى يتناوله أى فن من الفنون، أما الفن فيقصد به الشعر والموسيقى والنحت والتصوير والزخرفة والرسم. . . إلخ.

وتوجد نظرتان إلى الفن:

النظرة الأولى: تنادى بضرورة أن الفن يعتبر من أجل الفن نفسه أى الأداء الكامل للكمال الفنى.

أما النظرة الثانية: تعتبر أن الفن هدفه خدمة المجتمع والإسهام الإيجابى فى حل مشاكله، فإذا رأينا تمثيلية تتناول تقليد الأخذ بالثأر وهو أحد التقاليد المتأصلة فى الصعيد وعالجت هذه التمثيلية وحللت عناصرها وفرضت الحلول المناسبة فتعتبر هذه التمثيلية هادفة أى تتناول مشكلة اجتماعية. وإذا رأينا صورة أو رسما يمثل إحراق القصور ومزارع الإقطاعيين أى صورة تمثل الصراع الطبقى فإنها تعتبر من قبيل الفن من أجل المجتمع. أما إذا رأينا فيلما أو صورة أو تمثيلية يتأكد فيها بوضوح الأداء الفنى الصحيح والحركات الكاملة واكتمال الاتساق الفنى دون نظر إلى أن هذا العمل الفنى يخدم المجتمع أو لا يخدمه فإن معنى هذا؛ الفن من أجل الفن.

٢ - الفن والجمال والعلم:

يتبع ما يسمى بالأسلوب العلمى الذى سبق ذكره فى معالجة الموضوعات العلمية من التعرف على مشكلة والإحساس بها وتحديدها وجمع البيانات والملاحظات وفرض الفروض وإجراء التجارب والتعميم أى المناداة بنظرية، ثم تطبيقها، كل هذا يعتبر أسلوباً علمياً، ومن الواضح هنا أن الأسلوب العلمى لا يختلف اثنان عليه أى أنه موضوعى ولا يتأثر بتأثر اختلاف الأفراد فى الحكم عليه.

أما موضوعات الفن والقيم الجمالية فإنها تختلف عن ذلك إذ أنها تتلون باختلاف الأفراد وخصوصاً أن الذوق الفنى مسألة شخصية وما يعتبر فنا فى بيئة من البيئات أو فى عصر من العصور أو فى طبقة من الطبقات قد لا يعتبر فنا ملائماً فى بيئة أخرى أو عصر أو طبقات أخرى.

وبمعنى آخر: فالفن والجمال مسائل فردية وشخصية وتتأثر بالأحكام الشخصية واختلاف الأذواق.

ومع هذا فإنه توجد مقاييس ضرورية تتعلق بالموضوع الفنى نفسه وتتعلق بالفرد الذى يشاهد هذا الموضوع الفنى.

فمن حيث عناصر الموضوع الفنى فيمكن أن نقول إنها تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

العنصر الأول:

الألوان، ففى الرسوم الفنية ينظر إليها على أساس اختلاف ألوانها والمساحات اللونية التى يحتويها الموضوع الفنى ومدى التأثير اللونى الذى تحدثه فى عين الفنان أو المشاهد للوحة الفنية، وفى المسرحية وهى أحد الموضوعات الفنية يكون لها طابع أو لون معين يميزها سواء كانت فكاهية أو تراجيدية أو مبنية على الحركات الصامتة أو تصاحبها الموسيقى... إلخ.

العنصر الثانى:

هو التركيب أو النسيج أو اتصال عناصر الموضوع الفنى ببعضها، ففى الصورة أو الرسم الذى يكون موضوعاً فنياً فإن الأبعاد المختلفة لهذا الموضوع تكون التركيبة أو التوليفة التى تميز هذا الموضوع الفنى، وفى المسرحية فإن الحبكة المسرحية فتسلسلها وترابط التمثيلية هو الذى يحسم تركيبها الفنى.

العنصر الثالث: هو الوسط والمجال الفنى:

استخدام الرصاص أو الجواش أو الزيت أو الحبر الشينى كل هذا يكون المجال الفنى المطلوب، وفى المسرحية فإن الإضاءة والديكور والرسوم الجانبية والخلفية والموضوع نفسه تكون جميعها الوسط أو المجال الفنى. أما إذا نظرنا إلى العمل الفنى من وجهة نظر الشخص الذى يلاحظ فإننا نميز أيضاً ثلاثة عناصر هامة:

العنصر الأول:

١ ـ إن الفرد يكون مستهلكا أو يستمتع به أو يلاحظه، اما أن يهوى سماع الموسيقى أو يشاهد المباريات الرياضية أو يزور معارض رسم الأطفال للمشاهدة إنما يعتبر من قبل المستهلك للفن.

٢ ـ أما الشخص الذى يرسم نفسه أو يعزف على آلة موسيقية أو يمثل أو يلعب أدوارا أو يرقص البالية أو يرسم لوحة زيتية، فالفنان هنا لا يكتفى بالمشاهدة أو الاستهلاك أو الاستمتاع وإنما يقوم بعملية الإنتاج الفنى المطلوب.

٣ ـ الإنتاج الفنى الذى يقوم وينقد العمل أو الإنتاج الفنى:

وفى هذه المرحلة يستدعى الأمر قدرا كافيا من الدراسة والفهم والنضج حتى يمكن للفرد أن يتصدى لمصلحة النقد والتقويم، وقد يكون الناقد الفنى مستهلكا أو منتجا للعمل الفنى، وإذا كان منتجا له فمن الأفضل أن يشارك آخرين فى نقد عملية الفن حتى لا يتأثر بالتحيز الناتج من إنتاجه عملا فنيا معينا يجب أن يحكم عليه بالجمال والكمال الفنى دون سند من الواقع.

التربية الجمالية:

سبق القول بأن الهدف الأول للتربية هو تكوين الشخصية المتكاملة بجوانبها المختلفة، ومنها الجانب الجمالى الذى يعتبر فى نظر المربين لا يقل أهمية فى تكوين الشخصية عن أى جانب آخر كالعقلى أو الجسمى أو الاجتماعى أو الروحى... إلخ.

ومما يلاحظ بين طلابنا وطالباتنا أنه لا توجد هواية فنية جمالية بين كل فرد لأسباب مختلفة مع أهمية تطوير القدرات الفنية الموجودة لدى كل فرد.

ومع علمنا بأن الفنون تتناول مواضيع ومجالات كثيرة فإن إتقان هواية فنية واحدة فى أحد هذه المجالات فقط يكون من السهولة بمكان. أو بمعنى آخر فإنه إذا أتقنت طالبة كلية التربية هواية واحدة كالعزف على العود أو قرض الشعر أو الرسم بالألوان المائية أو التمثيل المسرحى... إلخ فإننا نكون قد حققنا التربية الجمالية بالمدرسة.

وتعتمد التربية الجمالية فى معظمها على حاستى النظر والسمع، فالموسيقى تعتمد أساسا على السمع، والرسم والتمثيل يعتمد على البصر أساسا، وعند النظر إلى العمل الفنى يمر الفرد بالتطورات الآتية:

١ ـ الإدراك الحسى: وهو العملية الميكانيكية أى قدرة الإنسان على إبصار العمل أو الإنتاج الفنى وتمييز الأجسام بعضها عن البعض الآخر على اعتبار

وجودها الكائن خارج الفرد، فهذا جسم متحرك أو ساكن، وهذا كبير الحجم أو صغير وهذا أملس ناعم أو غفل خشن، وهذا جسم يستثير الرعب أو مريح يجذب الناظر نحو تفحصه.

٢ ـ **الانفعال والتأثير:** وهذا هو المنطق الذى يلى عملية الإبصار وفيه يتأثر الفرد بالعمل الفنى وينفعل عاطفيا سواء بالإعجاب أو الرهبة أو الخوف أو الإحساس الجمالى أو الارتياح أو الغضب أو تكوين انفعالات معينة ناحية العمل والإنتاج الفنى وهذا الانفعال الواقع هو جوهر الفن والجمال والأعمال الفنية.

٣ ـ **إدراك المعنى:** أى إدراك المغزى فى هذا العمل الفنى. وتلعب الخبرة والثقافة والتعليم المباشر دورا كبيرا فى زيادة المعنى وعمقه... فنظرة الراعى مثلا إلى الغنم تختلف عن نظرة الفنان والعالم والأديب والشاعر والقصصى وغازل الصوف وتاجر اللحوم، وفى هذه الحالة يصبح الإدراك متنوعا ومختلفا لدرجة عمقه فشتان بين ميدان وآخر ومبدإ وآخر وبين متخصص وغيره فى عملية الإدراك، فنظرة الساعاتى خلال منظاره إلى رقاصات الساعة نظرة خبير فاحصة تستطيع كشف العيب فى ثوان بينما النظرة العادية الغشيمة لا ترى إلا تروسا ومسامير، كما أن نظرة الطبيب إلى عين المريض ولسانه وجسه لنبضه وقياسه لدرجة حرارته كل هذا يعنى إدراكا ينتهى بقدرة الطبيب على كشف المرض، رغم أن هذه الحالة بالنسبة للرجل العادى عوارض متفرقة.

معنى هذا أن الإدراك فى الفن بصيرة نفاذة فى كيان من العلاقات أساسها الحجم والشكل واللون والارتفاع والانخفاض والتعامد والأفقية والاتزان والحركة وغير ذلك من قيم التعبير.

فالإدراك الفنى ينمو بالتعليم ويزداد عمقا بالممارسة والنقد والتدريب على لغة الأشكال التى لها كيانها ونظامها، والتربية الجمالية توسع الإدراك بالفن وتمكن المتعلم من رؤية الأبعاد والإحساس بقيم لم يكن يستطيع إدراكها بدون وسائل التربية الفنية...

٤ ـ الحكم أو التقدير أو التقويم:

يخلص الفرد فى النهاية بعد إدراكه العمل الفنى والتأثر به إلى الحكم على هذا العمل الفنى بالنجاح أو الفشل، بالجمال أو القبح، فيتصل موضوع الحكم

على هذا العمل الفنى بذوق الإنسان الفنى وبخبرته السابقة ودرجة نضجه واتساع آفاقه الفنية ومقارنة الأعمال الفنية التى يراها بغيرها إقليميا أو عالميا.

والحكم على العمل الفنى يعتبر من أصعب الأمور وخصوصاً بالنسبة لاختلاف المدارس الفنية التى تتمثل فى الرسم مثلا كمجال من مجالات الفنون فيه يدرس الفن التقليدى القديم والمدرسة التأثيرية والمدرسة التكعيبية والمدرسة السريالية.

تنعكس المبادئ التى تناولناها فى الوظيفة الجمالية للتربية فى الجمال والفن على الفروق بين الجمال والفن والعلم وعلى المنهج الدراسى والنشاط المدرسى، ويمكن ترجمة هذه المبادئ محليا بتحقيق التربية الجمالية والنزعات الفنية بين الطالبات فى أثناء إعدادهن للقيام بوظيفة التدريس أو أثناء قيامهن بالتدريس فى الخدمة على المستويات التالية:

١ - **التنظيمات المدرسية:** وتكون فى هذه الحالة على شكل نوادى أو لجان أو جماعات للقيام بأحد أوجه النشاط فقد يكون من المناسب قيام جماعة من التمثيل المسرحى وناد للموسيقى ولجنة للرسم وجماعة للباليه والرقصات الإيقاعية، أى لابد من وجود تنظيم يمارس النشاط الفنى المطلوب وتكون مهمته اكتشاف المواهب والقدرات الفنية والجمالية الخاصة، مع ترك المجال لكل طالبة لاختيار وجه من أوجه النشاط أو أكثر من وجه، الذى يتفق مع هذه المواهب والقدرات، ومن الملاحظ أن القدرات الخاصة المتعلقة بالنشاط الفنى والجمالى موجودة لدى كل فرد، ويمكن عن طريق اكتشافها وتنميتها الوصول بها إلى مستوى الأداء الفنى والجمالى المرغوب فيه.

٢ - **الممارسة والتربية:** من الضرورى لاكتمال القدرات الفنية استمرار الممارسة والتدريب دون وجود فترات تقطع فيها الصلة بين الطالبة والنشاط أو العمل الفنى أو الإنتاج الفنى الذى تتدرب عليه. فإذا كانت القدرة الفنية كالذهب المدفون فى باطن الأرض والذى يجرى اكتشافه فإن الممارسة والتربية بمثابة استخراج وتنقية وصقل هذا الذهب وجعله نادر القيمة مثلما تظهر وتشحذ وتصقل القدرة الفنية والجمالية، وفى الموسيقى لابد من تدريب الطالبة باستمرار على الآلة

الموسيقية التى تتمرن عليها وفى التمثيل لابد من إجراء البروفات وتصحيح الحركات وحفظ الدور - وإتقان مخارج الألفاظ التى تجرى على ألسنة الممثلين. وفى النشاط الفنى المتعلق بقرض الشعر لابد من مراعاة أصول الأوزان الشعرية وتصحيح الأخطاء فيها واستبدال وتعديل بعض الألفاظ فى القصيدة أو حذف بعض سطورها. وبمعنى آخر فإن التدريب والممارسة ما هو حيوى يكمل اكتشاف القدرات الفنية والجمالية ويتمشى معها جنبا إلى جنب.

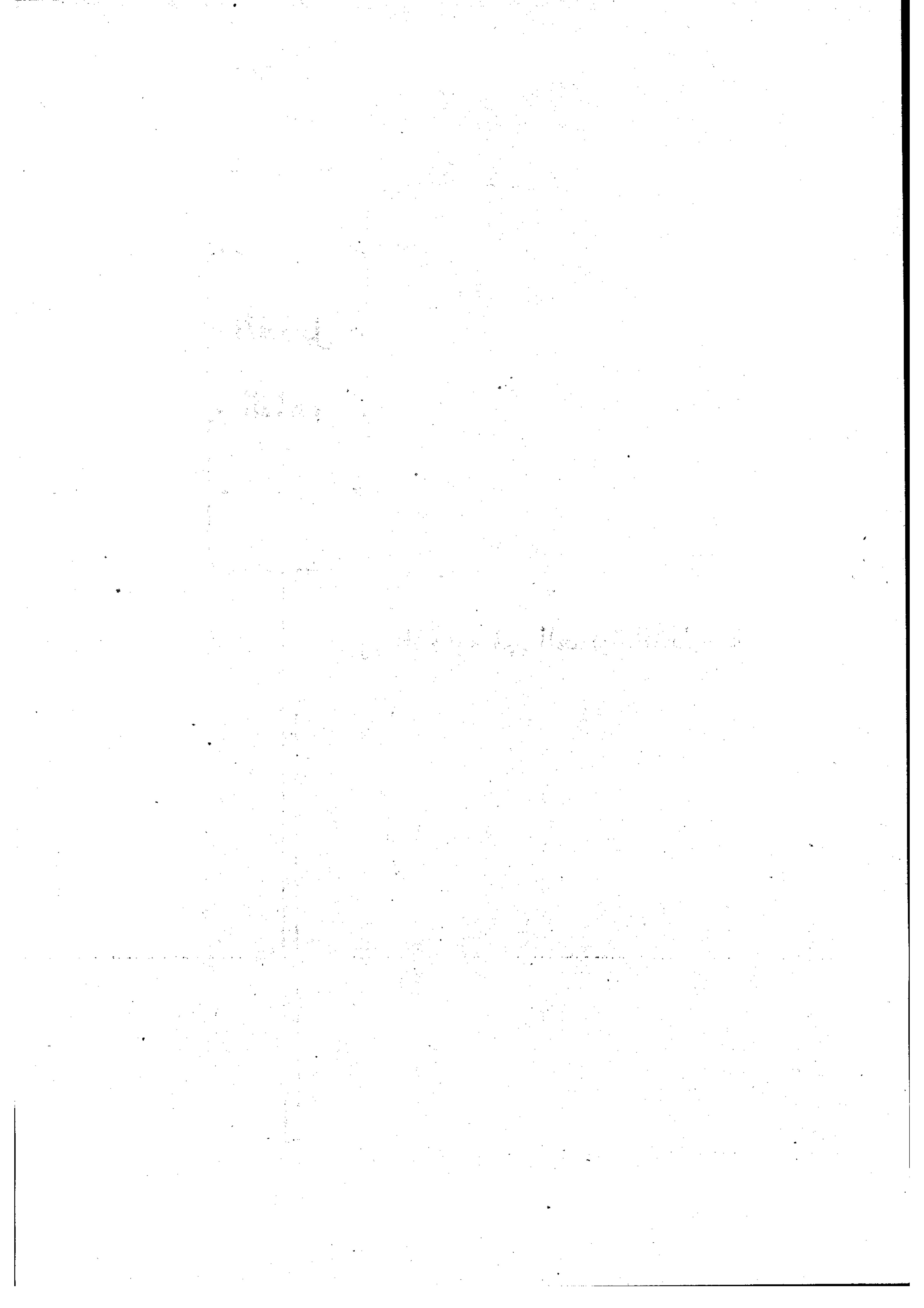
٣ - **الأمثلة الصالحة:** ومعنى هذا أن يدرس أعضاء الجماعة أو النادى أو اللجنة التى تمارس نشاطاً أو إنتاجا فنيا أو جماليا حياة عظماء الفنانين من عمالقة الغناء والرقص والمسرح والموسيقى والرسم وفطاحل الشعراء القدامى والمحدثين حتى يثير تاريخ حياتهم فى الطالبات الطموح والرغبة فى الوصول إلى الكمال الفنى والجمالى. ولا شك أيضاً أن الممارسة التى تتضمن الموسيقى يكون لطالباتها القدرة على الاستفادة الحقة من النشاط الفنى المتعلق بالموسيقى عن غيرها. وكثير من الفنانين والموسيقيين الممتازين إنما نجحوا لتتلمذهم على مدرسين ممتازين من نواحى النشاط والإنتاج الفنى.

وكلما قل عدد الطالبات اللاتى ينتظمن فى الجماعة الفنية كلما ازدادت استفادتهن من النشاط الفنى، وذلك لتفرغ المدرسة بإعطائها وقتاً أطول للمجموعة القليلة العدد، وكلما زادت ساعات التدريب والممارسة للنشاط والإنتاج الفنى كلما وصلت الدراسات إلى الكمال فى الأداء الفنى.

ولا تفيد الهواية الفنية فى الواقع للمدرسة فى مهنة التدريس فقط وإنما تفيدها أيضاً فى حياتها العامة والعائلية وفى علاقاتها العامة فمدرسة الرياضة أو العلوم أو اللغات التى لها هوايات فنية بجانب إتقانها مادتها العلمية التى تقوم بتدريسها يساعدها ذلك أيضاً فى حياتها العامة وفى أى مجتمع تتصل به.

الفصل الثامن

دور الإدارة فى العملية التعليمية



كل عمل فنى فى التربية والتعليم يمكن أن ينجح أو يفشل بفضل أو بسبب الإدارة التعليمية فإذا كانت العملية التعليمية عملية فنية فإن هذه الفنية لا يمكن أن تتحقق بدون إدارة سليمة ويمكن لعمل الشخص أن يتفتت تماماً على صخرة الإدارة السيئة.

- عند إدارة أى عمل يجب أن يبذل فيه أقل جهد ووقت للوصول إلى الأغراض المستهدفة.

- معنى الإدارة أحياناً قد يكون قريباً من الروتين؛ بمعنى أن كل عمل لابد أن يسير فى روتين معين أو إجراءات معينة حتى يحقق أهدافه.

- هناك فارق بين نوعين فى الإدارة: يوجد مفهوم كلاسيكى قديم فى الإدارة كما هو موجود حالياً وهو أن الإدارة هى بذل الجهد فى وضع العقبات أمام العمل التربوى.

- المدير الفاشل يعوق العمل بينما المدير الناجح هو الذى يسهل العمل فى سبيل تحقيق زيادة الإنتاج وبالتالى لبلوغ الإدارة لأهدافها.

- قد يكون عند المدير مفهوم حديث للإدارة التعليمية وهو أن يبذل جهده فى تحسين وتسهيل عمل الآخرين، وهذا هو الفرق بين المدير الفاشل والناجح ومعنى هذا أنه يتبادر إلى الذهن سؤال هام وهو هل تقف اللوائح والقوانين فى سبيل عرقلة وتعويق العمل التعليمى أو تقوم بتسهيل العمل التعليمى.

أسس الإدارة التعليمية:

(أ) تشجيع الفردية:

- الإيمان الكامل فى المدرسة بالفروق الفردية القائمة بين التلاميذ وبعضهم وبين العاملين وبعضهم فى أى موقع تعليمى.

- لن تنطلق الطاقات بكامل قواها إلا إذا شجعنا فردية الإنسان، والتربية السليمة تعنى فيما تعنى إطلاق واستغلال الذكاء البشرى.

- الإدارة التعليمية الناجحة على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية أو الديوان العام للوزارة هى التى تشجع فردية وانطلاق طاقات كل فرد يعمل فيها.

ـ إطلاق طاقات جميع العاملين فى الإدارة التعليمية يؤدى إلى اشتراك الجميع فى النشاط التعليمى فلا توجد مجموعة نشطة عاملة وأخرى متفرجة فقط غير نشطة.

ومن هنا وعلى هذا الأساس فلابد أن تعبأ كل الطاقات الموجودة فى المدرسة على الأساس الفردى بحيث تستغل طاقات كل فرد بدون استثناء.

مثال: الإدارة التعليمية فى المدرسة ممثلة فى الناظر والوكلاء والمدرسين الأوائل إذا كانوا يعملون بمفردهم دون استشارة وأخذ رأى وجهات نظر بقية المدرسين والتلاميذ فإن القرارات سوف تقابل بالرفض وعدم القبول من القاعدة. ولذلك لابد من الاعتماد على الأفراد الذين يكونون المجموعة فى العمل، وقد يفتح هذا الباب الرفض من جانب التلاميذ لكل قرار تصدره المدرسة ومن أجل هذا نقول إن هذه الاستشارات أو هذا المبدأ الديموقراطى يجب أن يكون فى إطار أهداف معينة وتلتزم بها المدرسة أولا ومن ثم يلتزم بها العمل التربوى كله.

ـ عندما تترك طاقة مهدرة تحدث عملية الضياع أو الفاقد فى الإدارة التعليمية لأن كل طاقة إدارية موجودة فى وحدة تعليمية تعتبر ثروة لابد من استغلالها والانتفاع بها وإلى أقصى حد ممكن.

(ب) تنسيق الجهود:

توجد مسئوليات معينة تلقى على كل فرد مسئول عن الإدارة التعليمية فنجد أن كلا من الناظر والمعلم الإدارى والتلميذ له دوره فى الإدارة التعليمية.

ـ قد يحدث فى بعض الأحيان أن يوجد نوع من الإدارة الأميبية أى أن شخصا يعتدى على اختصاص شخص آخر فى الإدارة التعليمية فتكون النتيجة وجود التضارب الإدارى والشد والجذب فى العملية التعليمية، ويوجد فى هذه الحالة تنازع الاختصاصات وبذلك لا يوجه المجهود كله فى اتجاه واحد نتيجة لهذا التنازع. وسلب الاختصاص من فرد يجعله متفرجا بدلا من أن يكون مشاركا نشطا ومن هنا يبدأ فى الانتقادات السلبية نتيجة لعدم وضوح الرؤية وبذلك يصبح مواطنا هداما فى وحدته التعليمية ومن ثم تخلق البلبلة فى الإدارة التعليمية.

ـ ومن هنا تبدأ أهمية تنسيق الجهود بمعنى تحديد كل جهد بحدود فى المسار أو الخط المحدود دون تنازع وتضارب الاختصاصات.

- وعملية التنسيق هذه تؤدى إلى ضبط العمل فى اتجاه واحد بدلا من الصراع الإدارى.

(ج) توصيف العمل لكل فرد فى الوحدة التعليمية:

- أى أن كل فرد يجب أن يكون على علم بما هو واجب عليه أن يعمله ويقوم به، وبذلك تختفى عملية التضارب والصراع وتسير العملية التربوية فى اتجاه مركز يؤدى إلى رفع الكفاءة التعليمية.

- وتوجد كتب قديمة فى الإدارة التعليمية ينص فيها على تخصص كل فرد فى الإدارة التعليمية لكن الذى يحدث هو أننا نقف عند هذا التحديد (النصوص) ولا نطور هذه الاختصاصات والمسئوليات فى ضوء التجارب التعليمية أو فى ضوء التطور التعليمى.

- فإذا كانت هذه الكتب تنص على أن الإدارة مركزية أى أنه لابد أن نرجع دائما إلى الإدارة المركزية فى كل صغيرة وكبيرة كانت الإدارة المركزية معوقة ومعطلة لا تشعر بالمشاكل الموجودة فى الإدارة المحلية. وهذا ما يدفع بالمسئولين إلى النزول للميدان لرؤية ومباشرة العملية التعليمية ومحاولة تبسيط الإجراءات حتى تستمر العملية التعليمية ولا تتوقف على إجراءات بسيطة. ويعنى هذا أنه لابد من تطبيق التجربة التعليمية فى هذا الميدان، ونموذج بين النظام المركزى واللامركزى فى الإدارة التعليمية، وهذا يوجد تنسيقا إداريا على مستوى الوحدة التعليمية وبالتالى فسوف تحل مشاكل التضارب أو الصراع أو الأوامر القومية كما يمنع أيضا تكرار المجهود لأن الإدارة الناجحة هى التى تحقق الهدف من العمل بأقل مجهود ممكن. كما أن هذا التنسيق يؤدى إلى عدم تعكير جو العلاقات الإنسانية بين الأفراد والعاملين فى الإدارة التعليمية، وبالتالى يقلل من الإحباط الذى ينتج من عدم وجود تنسيق إدارى.

(د) المشاركة:

- ما دامت الوحدة التعليمية تشمل التلاميذ والعاملين والمدرسين فلابد أن توجد مشاركة كاملة بينهم جميعا ومشاركة جميع أفراد الوحدة التعليمية فى عدة أمور هى:

١ ـ التفكير في أمور الوحدة التعليمية ومناقشتها والتفكير المشترك هنا فى غاية من الأهمية.

٢ ـ المناقشة المشتركة.

٣ ـ اتخاذ القرارات.

٤ ـ التقويم المشترك لنواحي القوة والضعف.

٥ ـ التنفيذ المشترك.

ـ ينبغى وجود حكومة من الطلبة داخل المدرسة أو الوحدة التعليمية حيث يوجد فيها ممثلون عن الطلبة وظيفتها الاهتمام والدفاع عن مصالح الطلاب ومناقشة مشاكلهم ومحاولة حلها (اتحاد الطلاب).

ـ نرى أن هناك قوانين تعليمية ولوائح فى المدرسة وهذه الإجراءات أو اللوائح والقوانين تكون موضوعة دائما من أعلى (الوزارة)، ولكننا نرى أنه ليس لها أى صدى، ذلك لأن عملية المشاركة لم تتم، أي أن هذه القرارات اتخذت فى غياب أصحاب المصلحة الحقيقية، ولذلك فلابد من وجود الإدارة الديموقراطية التعليمية.

ـ التفكير المشترك المنظم يتطلب وجود مناقشة مشتركة تطرح فيها جميع الآراء والحقائق، وبذلك يمكن اتخاذ قرار مشترك وسليم يقتنع به الجميع، هذا القرار يعتبر اللائحة (القانون) الذى يحكم العملية التعليمية (هناك لائحة جزاءات للطلبة وهذه لن تكون مقبولة لديهم إلا إذا كانت نابعة منهم ومن تفكيرهم ومناقشتها من جانبهم مما يؤدى إلى دوامها وأصالتها).

ـ يأتى بعد ذلك التنفيذ وهو الذى يعطى لنا مؤشرات للمستقبل. . . أى إذا كانت القرارات التى اتخذت مناسبة أو غير مناسبة، ويجب أن يكون التنفيذ مشتركا. وقد نأخذ قرارا أو خطة ولكن عند التنفيذ نجد استحالة تطبيقها، ولذلك لابد أن تأتى بعد ذلك عملية التقييم المشترك، وهى هامة جدا فى تقدير مدى نجاح أو فشل الخطة أو القرار.

(هـ) التكافؤ:

ـ العقاب والثواب يجب أن يكون على قدر العمل.

ـ نفس هذا الأمر يوجد فى الإدارة التعليمية حيث إن السلطة يجب أن تتكافأ مع المسئولية، ولابد من وجود توازن بين حقوق العمل الإدارى حيث لا يمكن تحميل مسئوليات مع عدم وجود حقوق وصلاحيات وإمكانيات وحريات تمكن من ممارسة المسئولية، فالمسئولية يجب أن تكون على مستوى الصلاحيات أو الحريات والإمكانيات.

ـ السبب فى فشل كثير من الأعمال هو أننا نعرض مسئوليات مع عدم وجود إمكانيات وقد توجد الإمكانيات وتتوافر ولكن لا يستفاد منها وتستغل استغلالا سيئا.

وسائل الإدارة التعليمية:

(أ) جماعية القيادة:

ـ هناك تفاوت فى الذكاء بين الأفراد كما سبق تقرير ذلك.. ولكن هذا لا ينفى أن لكل فرد دوره، ولابد أن يسهم على قدر طاقته وإمكانياته فى العملية التعليمية.

ـ لا نعنى بجماعية القيادة أن تكون فى يد الأذكياء لأنه من المقرر فى أى نظام ديموقراطى، أن القيادة الذكية تتطلب وجود تبعية ذكية.. وحتى تكون هناك قيادة تعليمية متفتحة لابد أن يوجد خلفها تبعية تعليمية متفتحة، وهذا يستلزم منع الدكتاتورية التعليمية والقرارات الفردية حيث هناك قرارات تعليمية تتخذ فى غيبة جماعية القيادة مثل تغيير المناهج أو عدد الحصص لكل مادة، وهذا خطأ لأنه لابد لكى يتم ذلك من وجود تقارير ميدانية تثبت عدم صلاحية هذه الكتب والمناهج، وأنه يوجد فيها بعض الثغرات أو الأخطاء (قصور).. أى أننا نسأل الفرد المسئول على استعماله وتطبيقه هذا المنهج عن مدى صلاحيته وملاءمته.

ـ فلابد من الاستناد على تفكير ورأى جماعى وتقارير جماعية عند اتخاذ القرارات المختلفة.

ـ إن أى فرد فى المجموعة له قيمته الفردية وله رأيه ولابد من أخذ رأيه قبل اتخاذ القرارات.

- ويجب ألا يكون التغيير من أجل التغيير ولكن لابد أن يكون من أجل التحسين والتطوير، ويرتبط بجماعية القيادة وضرورة وجود القاعدة الطلابية.

- العملية التعليمية ذات قطبين.. بالمعلم والمتعلم.. ولابد لضمان نجاح العملية التعليمية فنيا وإداريا ومن جود التحام كامل بين المعلم والمتعلم، المدرسين والطلبة.

(ب) توزيع وتفويض المسئولية:

- هناك اختصاصات معينة لكل فرد فى الإدارة.. فهناك اختصاصات للوزير وللناظر والمدرس ولمدير الإدارة وللموجة،. إلخ.. فماذا يحدث عندما يغيب هذا الفرد المسئول عن العمل ؟

- المحك الرئيسى للحكم على نجاح الإدارة أو الوحدة التعليمية هو حالتها عند غياب قائدها؛ فإذا اضطربت وانهارت دل ذلك على أنها فاشلة، وهذا الفشل يرجع إلى عدم توكيل القائد للآخرين عند غيابه.. بمعنى عدم توزيع السلطة.. فتوزيع السلطة يجعل العمل يسير تلقائيا ويحدث ما يسمى بالتسيير الذاتى.

- عند توزيع السلطات وعدم تركيزها فى مكان أو فى فرد واحد فإن العملية سوف تسير بنجاح وكفاءة تامة.

- تفويض السلطات معناه التنازل المؤقت أو الدائم عن بعض سلطات القائد حرصا على مصلحة العمل وخاصة أثناء غيابه.

- لا يمكن أن تتحقق الإدارة اللامركزية فى التعليم إلا فى ضوء توزيع المسئوليات وتفويض السلطات.

(ج) التعاون:

من المؤشرات الهامة على وجود إدارة مدرسية ديموقراطية صالحة هو إسهام جميع أفراد المجموعة فى إنجاح رسالة المدرسة ولا تقتصر المشاركة على الإسهام بالفكرة فقط، إنما بالعمل ومزيد من التعاون والإحساس بالانتماء إلى كيان عضوى نام يمثل قمة الروح التعاونية والبعد عن الصراعات والبلبلة وهدم جهود الآخرين، بمعنى آخر، بذل الجهد والإحساس بأن المدرسة هى مدرسة كل فرد وأن أى نجاح لها هو نجاح للفرد نفسه.

(د) النقد الذاتى:

من الضرورى لتقدم أى مجتمع مدرسى، وللاطمئنان على الإدارة المدرسية السليمة، لابد من توافر عملية النقد والنقد الذاتى، فالنقد يتضمن تقويما لما تم عمله وتلافى الأخطاء، وتثبيت هذه الناحية بمشاركة الرأى الجماعى فى انتقاء الأعمال ونقدها تمهيدا للارتفاع بمسئوليات الإدارة الوظيفية.

دور المعلم فى الإدارة التعليمية:

(أ) دراسة الأهداف العامة للمناهج / هناك أهداف عامة للمنهج أو الوحدة وأهداف خاصة للدرس أو الموضوع.. على المدرس كتابة هذه الأهداف فى كراسة التحضير ويقسم المنهج على أساس عدم الانتهاء من دراسة المنهج قبل نهاية العام الدراسى.

ـ توزيع المنهج يجب أن يكون مناسبا مع مدار السنة.. وبالنسبة لهذا العنصر يجب على المدرس أن يعمل على تحقيق الأهداف العامة للمادة التى يقوم بتدريسها وتحقيق هذه الأهداف يستلزم ثلاث نقاط هى:

١ ـ كل مدرس يدرس التوجيهات التى جاءت فى المنهج بدقة.

٢ ـ هذه التوجيهات تدون فى كراسة التحضير ويسجل بعد ذلك توزيع المنهج.

٣ ـ الربط بين أجزاء المنهج من ناحية، وبين المنهج والمواد المختلفة من ناحية أخرى، وبين المنهج والأحداث الجارية فى الحياة من ناحية ثالثة.

(ب) إعداد الدروس:

ـ المدرس فى إعداده للدرس يجب أن يستعين بمراجع مختلفة ولا يقتصر على كتاب الوزارة، ولكن يجب أن يكون هذا الكتاب كمفتاح للدراسة.

ـ يجب تعويد التلاميذ على القراءة وتنمية الرغبة لديهم فى الاستزادة من المعرفة.

ـ وبالإضافة إلى الاستعانة بالمراجع يجب أن يهتم المدرس بإعداد الدرس من حيث قراءة وتحديد الأفكار الأساسية والأسئلة الهامة وتقسيم الدرس على مراحل.

ـ الإعداد الجيد والمرتب يسهل عملية الشـرح للمدرس، والفهم والاستيعاب للتلاميذ، والاستعانة بالوسائل التعليمية بقدر الإمكان تحقق فوائد عظيمة للمدرس وللتلميذ، حيث توفر مجـهود ووقت المدرس وتعمل على توضيح الأفكار والمعانى لدى التلاميذ.

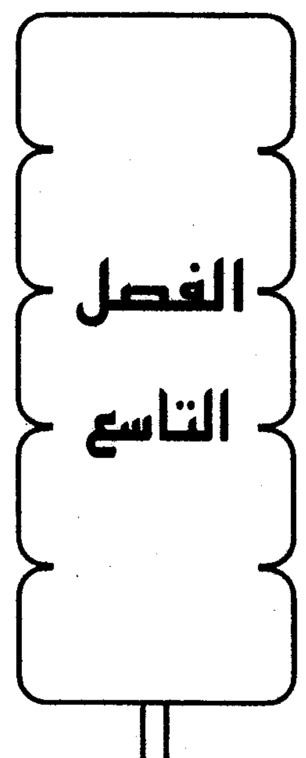
ـ طريقة التـدريس ليست واحدة فى كل المواد، فكل مـنهج له طريقة وبداية أو مدخل يختلف تماما عن المنهـج الآخر، كما أن كل مدرس له شخصيـته المستقلة التى تؤثر فى طريقة التدريس. كما أن طريقة التـدريس تعتمد على استعداد المدرس وقدراته، وهناك قواعد عامة لابد من مراعاتها فى طريقة التدريس:

١ـ مراعاة عـدم سلبية التلميـذ واشتراكه فى الشـرح والمناقشة لكى تستـثمر طاقاته بطريقة مفيدة.

٢ ـ البعد عن التلقين والتحفيظ والتسميع، ولكن يجب أن يكون هناك فهم وترابط وتسلسل بين أجزاء الموضوع.

٣ ـ التشجيع علـى القراءة الخارجية ـ والبعض يشجع المـلخصات، والبعض يعتمد على الكتاب المدرسى فقط ـ ويجب أن نبدأ أولا بالكتاب المدرسى ثم القراءة الخارجية للتوسع ثم الملخصات.

٤ ـ تتـوقف الطريقة المتـبعـة على المنهج وطول الدرس والإمكانيـات وزمن الحصة.



الفصل التاسع

التطورات الاقتصادية الاجتماعية

وأثرها فى التربية

من البديهيات أن أى نظـام تعليمى يتأثر بالمجتمع الذى يعيش فـيه، فالمدرسة لا تعمل فى فراغ، بل تصب فى المجتمع بقدر ما تتأثر بهذا المجتمع، ومن الدلائل على تأثر النظام بالظروف الاقـتصادية والاجـتمـاعية هو أن التـعليم فى ظل النظام الاشتراكى يختلف عنه فى ظل النظام الشيوعى عنه فى ظل النظام الرأسمالى.

أولا : وقد درج التـعليم المصرى قبل الثورة عـلى أن يكون تعليما طبقـيا، بمعنى أنه كان هناك نوعان من التعليم؛ تعليم للأغنياء وآخر للفقراء، ونتج عن هذا مجموعة من الازدواجات تمثل فى مجملها الهوة الثقافية فى المجتمع المصرى، هذه الازدواجات هى:

١ ـ الازدواج الأول:

التعليم الأوَّلى والإلزامى والريفى للكثرة الساحقة من أبناء البلاد حيث يمثل ٥٧٪ من الشعب، إلى جانب تعليم ابتدائى فى المدينة لتـعليم أبناء الطبقة المتوسطة وهم قلة وهذا التـعليم كان بمصروفـات، وقد ترتب على هذا أن سـيطرت الأقلية على مقدرات الشعب.

٢ ـ الازدواج الثانى:

أن الدولة تنفق على التعليم الإلزامى الريفى حيث ينتهى بذاته، ولا يستهدف غـرضاً تجـارياً، وفى نفس الوقت كـان هناك نوع من التـعليم ينفـق عليه الأفـراد والجمـاعات وهو ما يسـمى بالتعليم الخـاص.. وقد نتج عن هذا أن تأخـر التراث الشعبى فأصبح يوجد ما يـسمى بالتعليم الأجنبى، وأدى بالضرورة إلى وجود تعدد ثقافى بين أفراد المجتمع الواحد.

٣ ـ الازدواج الثالث:

وكـان هناك تعليم دينى وتعليم مـدنى.. الأول لم يكن بمصـروفات وكـان أغلب الجماهيـر يتجه لهذا التعليم نظرا لمجـانيته وسهولة الحصـول عليه. أما المدنى فقد كانت تقـوم عليه الكتاتيب والمكاتب الراقية والمدارس الإلزامـية والابتدائية إلا أنه كان منفصلا تماما عن التعليم الدينى. وأدى ذلك إلى ازدواج فى الثقافة، حيث اهتم التعليم الدينى بالعلوم الدينية والإنسانية وكانت له قوانينه الخاصة به، كما كان للتعليم المدنى مناهجه التى أهمل فيها العلوم الدينية وله قوانينه الخاصة به حيث لم يسمح لخريجى المعاهد الأزهرية للالتحاق به.

٤ـ الازدواج الرابع:

التعليم المصرى الوطنى والتعليم الأجنبى، وكان التعليم الوطنى للكثرة وبمصروفات قليلة والتدريس فيه باللغة العربية، والتلاميذ مشبعون بالتيار القومى الأصيل إلى جانب أن الدولة تسيطر سيطرة كاملة على هذا النوع من التعليم. أما التعليم الأجنبى فقد كان تعليما لأبناء القلة من النبلاء والرأسمالية ومصاريف تصل من ١٥٠ ـ ١٢٠ جنيهاً فى العام، وكان التدريس يتم باللغات الأجنبية (إنجليزى ـ فرنسى ـ ألمانى ـ إيطالى) وكان خريجو هذا النوع من التعليم مشبعين بالتيار الأجنبى الوافد.

وكان الغرض من هذا هو استقطاب وعزل فئة من شباب الوطن للترويج للمصالح الاستعمارية الأجنبية والثقافة المستوردة الوافدة.. وقد نجح الاستعمار والجاليات الاستعمارية فى إبعاد هذه الفئة عن التيار القومى والوطنى وجعلهم طبقة فوق كل الطبقات ليس لديها انتماء للشعب المصرى ولا للثقافة الوطنية، وكان بالتالى حرص الاستعمار على ألا تعلم الدولة ما يجرى داخل هذه المدارس الأجنبية وما فى محتوى مناهجها وكتبها المدرسية التى تبين أن بها أشياء ضد الدين والوطن إلا أن هذا النوع من التعليم كان يتميز بميزة هى تعليم اللغات والصقل الاجتماعى للطلاب.

٥ـ الازدواج الخامس:

ويتلخص فى وجود متناقضات بين الجامعات من جهة وبين المعاهد العليا من جهة أخرى ومراكز التدريب المهنى من جهة ثانية.. وبوجه عام يدخل طلاب الثانوية من أبناء المرحلة الأولى فى الجامعات، ثم تقبل المعاهد العليا أبناءها من خريجى الثانوية العامة من الدرجة الثانية، وفى المرحلة الثالثة تقبل مراكز التدريب المهنية بقية الخريجين من الثانوية العامة، كما أن الجامعات لم تعترف فى وقت من الأوقات بشرعية البكالوريوس أو الليسانس من المعاهد العليا، ومعنى هذا أنه لا يمكن لخريجى المعاهد العليا أن يلتحقوا بالجامعات للدراسات العليا للحصول على درجة أعلى، فى حين أن النوعين من الخريجين إذا ذهبا للدراسة فى الخارج فإنهما يقبلان على قدم المساواة طالما أنهما حاصلان على البكالوريوس أو الليسانس من كلية جامعية أو معهد عالٍ.

وكان هناك ازدواج من الناحية القانونية.. فهناك قانون ينظم الجامعات، وآخر ينظم المعاهد العليا، ولم يكن يشترط قانون المعاهد العليا حصول عضو هيئة

التدريس على الدكتوراه كشرط للقيام بالتدريس فى المعاهد العليا، وإنما كان يشترط فقط حصوله على درجة الماجستير.. ومن هذ المثال يتبين لنا مدى التناقض بين المعاهد العليا والجامعات.. ونتيجة لهذا النظام ولهذا الازدواج تكدس عدد وفير من المعيدين داخل هذه المعاهد العليا، وهم لا يجدون مستقبلا لهم لمواصلة الدراسة للحصول على مؤهلات أعلى كما قل البحث العلمى إلى حد كبير فى هذه المعاهد العليا.

٦- الازدواج السادس:

وهذا بخصوص البعثات، فقد كانت قاصرة فى ظل تعليم ما قبل الثورة على فئة محظوظة تشكل أبناء الأغنياء والإقطاعيين والرأسماليين وأبناء رجال الحزب وأنصارهم الذين يسيطرون على الحكم سياسياً، أما بقية الشعب وأبناؤه الذين ينبغون ويتفوقون فلاحظ لهم فى هذه البعثات.

الازدواج التعليمى

١ - مدرسة أولية (الكتاب)
(أ) للفقراء (ب) فى الريف
(جـ) للأغلبية (د) مجاناً.
-(هـ) تجهيزات بسيطة ومستويات المعلمين محدودة ومرحلة منتهية بذاتها.
مدة الدراسة ٦ سنوات
٢ - رسمى حكومى.
٣ - تعليم مصرى وطنى.
٤ - تعليم دينى.
مدارس ابتدائية أزهرية.
مدارس ثانوية أزهرية.
معاهد دينية أزهرية.
كليات دينية أزهرية.

١ - المدرسة الابتدائية.
(أ) للمقتدرين (ب) فى المدينة.
(جـ) للأقلية (د) بمصروفات ٢٠٠ جنيهًا فى السنة (هـ) تجهيزات ومستويات المعلمين مقبولة..
والشهادة الابتدائية توصل إلى الثانوية ثم للجامعة ثم إلى المراكز القيادية فى الدولة.
مدة الدراسة ٤ سنوات.
٢ - خاص - أهلى.
٣ - أجنبى - استعمارى.
٤ - تعليم مدنى - علوم عصرية.
قليل من العلوم الدينية.
ابتدائى أولى.
إعدادى ثانوى.
(أ) جامعة (ب) معاهد عليا
(جـ) مراكز تدريب.
البعثات كانت قاصرة على أبناء الأغنياء وأولاد رجال الحزب وأنصارهم.

ثانياً: ١ ـ كان وجود ازدواج تعليمى وهوة ثقافية بين أطفال الوطن الواحد على مستوى القاعدة التعليمية الأساسية فى مدرسة المرحلة الأولى من التعليم، فلم تكن هناك مدرسة الشعب ومدرسة كل طفل تكون المواطن الصالح.. مدرسة الحد الأدنى الضرورى من الثقافة والتعليم لأبناء الأمة.. هذا الازدواج قبل الثورة كان يثير أحقاداً طبقية، إلا أن الثورة خطت خطوة ثورية تقدمية جريئة إذ وحدت المرحلة الأولى من التعليم طبقاً للصورة التالية:

(أ) مدرسة واحدة وموحدة لجميع أطفال الأمة مدة الدراسة بها ٦سنوات.. من ٦ : ١٢ سنة.

(ب) التعليم فى هذه المدرسة مجانى للجميع.

(جـ) تمنح هذه المرحلة فى نهاية الست سنوات شهادة إتمام الدراسة الابتدائية.

(د) تم تجهيز المدارس الأولية القديمة بتجهيزات أفضل للتساوى مع مستوى المدارس الابتدائية فى صورتها الجديدة.

(هـ) ثم تدعيم أعضاء هيئة التدريس فى المدارس القديمة حتى تتساوى فى قواها البشرية مع المدارس الابتدائية فى صورتها الجديدة.

(و) من الطبيعى أنه قد تم قبل هذا توحيد مناهج هذه المرحلة الواحدة والموحدة مع صبغها بالصبغة الريفية أو المدنية.

٢ ـ بمعنى آخر أن هذا الإجراء الثورى قد حطم الحواجز المادية التى كانت تحول بين أبناء غير القادرين وبين الحصول على الشهادة الابتدائية التى اعتبرت ولا تزال تعتبر جواز مرور للالتحاق بدراسات أعلى من الشهادة الابتدائية.

وحققت هذه الخطوة تكافؤ الفرص بين الأغنياء والفقراء وبين البنين والبنات والمسلمين والمسيحيين، كما حققت صورة من صور العدالة الاجتماعية بين أطفال الوطن الواحد.

ولكن لم تكن الخطوة السابقة فى حد ذاتها كافية لتحقيق عدالة الخدمة التعليمية وتكافؤ الفرص، أى أن خريج المدرسة الابتدائية فقيراً كان أو غنيا لا يتاح

له مواصلة التعليم الإعدادى إلا إذا دفع المصروفات، ولهذا كان من المنطقى إلغاء المصروفات على مستوى التعليم الإعدادى لإتاحة الفرصة لأبناء غير القادرين لمواصلة التعليم الإعدادى، وتمشياً مع نفس المبدإ ألغيت المصروفات فى التعليم الثانوى بمختلف نوعياته.. كما تم إلغاء المصروفات على مستوى التعليم العالى وأصبح من الممكن أن يحصل أبناء الأمة جميعا على أقصى درجات التعليم، وبالتالى المراكز القيادية فى الأمة، وأصبح التعليم من حق المواطن كالماء والهواء، وأدى هذا إلى وجود ظاهرة الأعداد الكبيرة فى المدارس وفى الجامعات التى سميت بالانفجار السكانى التعليمى..

وفى عام ١٩٥٨ صدر قانون التعليم الخاص الذى يعتبر الخطوة الثورية الثانية لإصلاح الأوضاع التعليمية السائدة.. ونص هذا القانون على ضرورة توفير اشتراطات معينة فى إنشاء المدارس الخاصة والتراخيص لها بمزاولة مهمتها.. وأصبحت جميع المدارس الخاصة تحت سيطرة الدولة ماليا وإداريا وفنيا وخضعت المصروفات بها لرقابة الدولة.

ونص هذا القانون على تأميم المدارس الأجنبية فى مصر وأصبحت تحت السيطرة الكاملة للدولة مالياً وفنياً وإدارياً، وخفضت المصروفات بالمدارس الأجنبية مرتين لإتاحة الفرصة لطبقات جديدة للانتفاع بالتعليم الأجنبى، ودخلت اللغة العربية المدارس الأجنبية كما دخلت المواد الاجتماعية التى تدرس باللغة العربية مع احتفاظ هذه المدارس بالطابع الأجنبى حيث تدرس بقية المواد بالفرنسية أو الإنجليزية أو الإيطالية، وفحصت جميع المناهج والكتب المتداولة فى هذه المدارس ونقيت من الشوائب التى كانت قائمة فيها ضد الوطن والقومية والدين.

وبذلك تحقق إلى حد كبير تحطيم الحواجز بين التعليم الوطنى والأجنبى وأصبحت الدولة تدرى بما يجرى داخل هذه المدارس، واستمرت الدولة فى اتجاه استخدام الخبرات الأجنبية للتدريس فى هذه المدارس التى كانت أجنبية.

٣ ـ ومعالجة الازدواج التعليمى القائم بين التعليم المدنى والدينى. وقد خطت الثورة خطوة هامة يعدها مؤرخو التربية والتعليم نقطة مضيئة فى جبين الثورة، وهى تحويل الجامع الأزهر الشريف الذى قام برسالته على مدى يزيد عن

ألف عام إلى الجامعة الأزهرية طبقاً لقانون جامعة الأزهر الذى صدر برقم ١٠٣ سنة ١٩٦١، وخطوة هامة أخرى فى هذا المجال حيث تم إنشاء كليات الطب والهندسة والزراعة والعلوم والتجارة والتربية وكلية البنات الإسلامية ومعهد اللغات والترجمة، وبهذا انتقل التعليم من تعليم دينى بحت إلى تعليم عصرى مدنى يحتفظ فى نفس الوقت بالطابع الدينى. وأوجد قانون الأزهر سنة تمهيدية قبل دخول الجامعة الأزهرية مخصصة للدراسة الدينية لطلاب الثانوية العامة حتى تضمن تخرج الطبيب والأخصائى أو الزراعى أو المعلم الذى يلم بأساسيات الثقافة الإسلامية.

وقد تم تطوير الدّراسة بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية والمعاهد الدينية ومعاهد إعداد المعلمين وتطعيمها بالعلوم العصرية.. وقد قال د. مهدى علام «إن الأزهر قد وجد نفسه وعرف فضله أخيراً».

وبمقتضى هذه الإجراءات أمكن إلى حد كبير تضييق الهوة بين خريجى التعليم المدنى وخريجى التعليم الدينى.. وسمحت جامعة الأزهر لخريجى الثانوية العامة بالالتحاق بالكليات الأزهرية وقد كان هذا محرماً قبل ذلك.

٤ ـ فى ضوء الازدواج التعليمى القائم بين الجامعات والمعاهد العليا وللقضاء على هذا الازدواج تم ما يلى:

(أ) تحولت بعض المعاهد العليا التربوية إلى كليات للتربية وانضمت للجامعات منها: كلية المعلمين بالمنيا وأسيوط وتحولتا إلى كليات للتربية تابعة لجامعة أسيوط ـ كلية المعلمين بمصر الجديدة أصبحت كلية التربية تابعة لجامعة عين شمس ـ كلية المعلمين بالإسكندرية أصبحت كلية للتربية تابعة لجامعة الاسكندرية.

(ب) حولت بعض المعاهد العليا الزراعية إلى كليات زراعة تتبع جامعة قريبة منها: معهد كفر الشيخ حول إلى كلية زراعة كفر الشيخ تابعة لجامعة طنطا ـ المعهد العالى الزراعى بشبين الكوم حول إلى كلية الزراعة تابعة لجامعة طنطا ثم إلى جامعة المنوفية ـ المعهد العالى الزراعى بالمنيا تحول إلى كلية للزراعة تابعة لجامعة المنيا. وأصبح لهذه الكليات كيانها الجامعى المستقل.

(جـ) حولت بعض المعاهد التجارية إلى كليات تجارة (المعهد العالى التجارى بطنطا والزقازيق والمنصورة تحولت إلى كليات للتجارة تابعة للجامعة القريبة لكل منها).

(د) تحولت جميع المعاهد العليا منذ أكتوبر سنة ١٩٧٥ بصدور قانون إنشاء جامعة حلوان إلى كليات جامعية لها كيانها مع فترة انتقالية لاستكمال أعضاء هيئة التدريس لمؤهل الدكتوراه.

(هـ) أمكن لخريجى المعاهد العليا السابقة الالتحاق بالدراسات العليا للحصول على درجتى الماجستير والدكتوراه.. واعترفت الجامعات بشهادتى الليسانس والبكالوريوس المأخوذتين من المعاهد العليا السابقة بأثر رجعى.

(و) قبل إنشاء جامعة حلوان وكحل وسط أنشئ بالمعاهد العليا ما يسمى بالدبلوم الأولى وهو يعادل الماجستير؛ وما يسمى بالدبلوم الثانى وهو يعادل الدكتوراه، وذلك تيسيراً على المعيدين الموجودين فى المعاهد العليا لمواصلة دراساتهم للحصول على الماجستير والدكتوراه.

ثالثاً ـ التصنيع الثقيل والخفيف وعلاقته بالتربية:

من الأمثلة الدالة على تأثر النظام التعليمى فى مصر بالتطورات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فى مجتمعنا أنه أجريت منذ أكثر من ٣٥ عاماً، ومنذ بدء الثورة حركة تصنيع هائلة تعتبر هى الدعامة الكبرى لمضاعفة الدخل القومى، وفى سبيل إحداث مجتمع الرفاهية نجد على سبيل المثال: إتمام بناء السد العالى ـ المحطات الكهربائية ـ المحطات المائية مرتفعة الضغط ـ مجمع الحديد والصلب ـ مجمع الألمونيوم ـ قهر الصحارى ـ تطوير النقل البرى والبحرى ـ بناء السفن ـ التنقيب عن الثروة المعدنية والبترولية ـ جذب السياح الأجانب باعتبار السياحة صناعة يمكن أن تدر إيراداً للدولة يوازى إيراد الزراعة ـ وعمليات الصيد فى البحرين الأبيض والأحمر وأعالى البحار ـ وتوسيع شبكة الاتصالات السلكية واللاسلكية ـ التوسع فى المعامل والمخازن والتأمينات الاجتماعية والتجارة الخارجية والدراسات الفندقية.. إلخ.

كل هذه تطورات سريعة ومتلاحقة أبرزت أهمية إضافة مناهج وتخصصات وشعب ومراكز تدريب ومعامل وكليات جديدة وإنشاء أقسام الطبيعة النووية للاستخدام السلمى، وأنشئت معاهد التعدين والبترول واستصلاح الأراضى والنقل البحرى وبناء السفن فى كليات الهندسة ومراكز التدريب المهنية.

ثم نجد انعكاساً لهذه الحركة على المناهج فعلا فى مراكز إعداد أمناء المعامل وأمناء المخازن والتسويق الزراعى، والتأمينات الاجتماعية، واستصلاح الأراضى،

كما أنشئت شعب بكليات الزراعة للصناعات الزراعية والتصنيع الغذائى، وأنشئت كليات للفنادق والسياحة، ومعنى كل هذا أن كل تطور اجتماعى يترتب على حركة التصنيع يبرز تطوراً تعليمياً جديداً.

وإذا وجدنا مثلا قطاع الخدمات فإن الشكوى من سوء الخدمة البريدية أدى إلى فتح المدرسة الثانوية للبريد سنة ٦١ ـ ٦٢ ثم فتح المعهد العالى للشئون البريدية سنة ٦٤ ـ ٦٥. فالتطور التعليمى الحادث لا ينصب على قطاع الإنتاج فقط وإنما غطى أيضاً قطاع الخدمات.

رابعاً ـ المستوى الثقافى للأسرة وعلاقته بالتربية والتعليم:

من دلائل صلة التطور الاجتماعى بالنظام التعليمى أنه كلما ارتفع المستوى الثقافى للأسرة قل اعتمادها على المدرسة. وشاركت المدرسة في مهامها فى عبء التربية للأجيال جنباً إلى جنب، وبالتالى تصبح مهمة المنزل مكملة لمهمة المدرسة التربوية... ولكن من الملاحظ أنه فى البلاد المتخلفة أو النامية نظراً لانخفاض المستوى الثقافى للأسرة (انتشار الأمية) فإنه يحدث غالباً أن يلقى المنزل كل العبء على المدرسة وأحياناً يعوق انخفاض المستوى الثقافى للأسرة مهمة المدرسة التربوية.

خامساً ـ التطور التربوى واستخدام أساليب جديدة فى التعليم:

فى العصر الذى يتسم ويتصف بالآلية وانتشار الميكنة والأخذ بالأسلوب العلمى والتكنولوجيا فى ضوء الانفجار المعرفى والسكانى فى بلدنا والذى ترتب عليه انفجار تعليمى مع ظاهرة مدارس وجامعات الأعداد الكبيرة..، اقتضى ذلك إدخال الآليات فى التعليم مثل السينما والدوائر التلفزيونية المغلقة ومعامل اللغات والإسطوانات التعليمية وأشرطة التسجيل الصوتية والخرائط ودراسة الوثائق وغيرها من أساليب التربية المترتبة على تأثر التربية بالتطور التكنولوجى.

سادساً ـ مجالس الآباء المعلمين (تعيين أعضاء من الخارج فى مجالس الكليات والجامعات):

ليس أدل على الصلة الوثيقة بين التطور فى المجتمع وتطور التربية والتعليم من انتشار مجالس الآباء والمعلمين فى نظامنا التعليمى وقيام هذه المجالس التى تمثل

المدرسة والمجتمع واهتمام أولياء الأمور بما يجرى داخل المدرسة، وهذه المجالس تقوم بالتخطيط والتنفيذ المشترك لمشروعات ذات صبغة تعليمية. فتارة تبنى حجرات للتوسع فى المدارس وتارة أخرى تفتح مراكز للخدمة العامة فى المدارس.. وتارة تشارك فى تطوير المناهج والإسهام فى وضع سياسة التعليم... أما على مستوى الجامعات فإن مجالس الكليات والجامعات والأقسام تضم إليها أعضاء من خارج الجامعة يمثلون المناشط المختلفة للمجتمع وذلك للتفكير فى تنفيذ المشروعات المشتركة لصالح الجامعة والمجتمع معاً.. وعلى هذا الأساس فإنه يمكن القول بأنه يوجد فى الوقت الحالى التحام عضوى بين المؤسسات التعليمية ومؤسسات المجتمع المحيط على اعتبار أن التعليم وجد ولابد أن يعمل من أجل حل مشكلات المجتمع وأنه أداة من أدوات المجتمع لتحقيق الإصلاح المنشود.

سابعاً - المؤتمرات والأبحاث الخارجية واستخدام الأساتذة الزائرين:

إن كثيراً من التطور التربوى فى نظامنا التعليمى يتيح الفرصة للاحتكاك الفكرى بين أئمة التربية فى بلادنا ونظرائهم فى البلاد الأخرى التى سبقتنا فى هذا الميدان، فحضور المؤتمرات المحلية والإقليمية والعالمية وتبادل الخبرات، مثل هذا يؤدى إلى تطور تعليمى جديد واستدعاؤنا لخبراء أجانب فى مختلف التخصصات يضيف إلى خبراتنا أساليب وطرقا جديدة، ويؤدى ذهاب شبابنا للبعثات للحصول على درجات الماجستير والدكتوراه أو درجات علمية من الشرق أو الغرب وجلبهم عند عودتهم أفكارا وتطبيقات تربوية جديدة - يؤدى إلى تطور نظامنا التعليمى بالضرورة.

ثامنا - المجلات التربوية:

منذ أكثر من أربعين سنة كان يوجد فى مصر مجلة تربوية واحدة وبفضل التطور الاقتصادى والاجتماعى الحاصل حتى الآن وجدت عشر مجلات تربوية هى:

١ - صحيفة التربية وتصدرها رابطة خريجى معاهد وكليات التربية.

٢ - مجلة الرائد وتصدرها نقابة المهن التعليمية.

٣ - مجلة مستقبل التربية وتصدرها اليونسكو بباريس مترجمة إلى العربية.

٤ - آراء وأفكار يصدرها المركز الدولى للتعليم الوظيفى للدول العربية بسرس الليان.

٥ - مجلة تصدرها اليونسكو العربية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم).

٦ - مجلة يصدرها الجهاز الإقليمى لمحو الأمية فى الدول العربية.

٧ - صحيفة المكتبة وتصدرها إدارة المكتبات المدرسية بوزارة التربية والتعليم.

٨ - عدة مجلات تصدرها رابطة التربية الحديثة.

ولا شك أن هذه المجلات لها تأثيرها الكبير فى مجريات الأمور بالنسبة لمرفق التربية والتعليم.

من كل هذه الأمور نلاحظ ملاحظة أساسية هى أن التربية باعتبارها ذات وظيفة اجتماعية تتأثر تأثراً وتتصل اتصالا وثيقاً بالتطورات الاقتصادية والاجتماعية التى تحدث فى المجتمع أيا كان هذا المجتمع.

المشاركة التربوية

تعتبر التربية محصلة للعوامل الاقتصادية والاجتماعية السائدة فى المجتمع الحاضر.. ولما كانت سمات المجتمع الديموقراطى قد تحددت فى مواثيق الثورة.. وثورة التصحيح ولما كانت التربية تعتبر جسراً للتقدم الاجتماعى للوصول إلى الأهداف المنشودة المرتبطة بخطط الدولة كان على التربية لتستكمل اشتراكيتها أن تقوم بالإجراءات الآتية:

أولا - استيعاب الملزمين:

تقوم خطة الدولة على أساس تعليم جميع الأطفال الذين هم فى سن الإلزام (٦ - ١٢ سنة) ومن المتوقع بانتهاء سنة ١٩٨٢ أن يكون الاستيعاب قد وصل إلى نسبة ١٠٠٪ والارتفاع بالنسبة الحالية للإلزام (٧٥٪) إلى استيعاب كامل مع الأخذ فى الاعتبار الزيادة المتوقعة فى السكان، ولكن ذلك لم يتحقق كما أنقصت سنة من سنوات التعليم الابتدائى.

ويعتبر هذا المبدأ من مؤشرات اشتراكية التربية والتعليم فقبول جميع الملزمين يبين أن المدرسة الابتدائية هى مدرسة كل فرد، فهى المدرسة القادرة على إعطاء الحد الأدنى من الرصيد الثقافى والعلمى اللازم للمواطن الصالح، ومن هذا المنطق فبعد عام ١٩٨٢ يمكن الانتقال إلى مرحلة أخرى مفترضة.

ثانياً ـ مد فترة الإلزام ليغطي الإعدادي:

تعتبر عملية مد فترة الإلزام ثلاث سنوات أخرى لتغطى المرحلة الإعدادية من (١٢ ـ ١٥ سنة) امتداداً طبيعياً لاستيعاب الملزمين بالتعليم الابتدائى وخطوة مكملة لها. . وبسلم تاريخ التربية والتعليم، أنه كلما تقدمت الدولة فى السلم التعليمى وفى توزيع الخدمات التعليمية وزاد حظ التعليم من الميزانية كلما زادت سنوات الإلزام وكلما أدى ذلك إلى الارتفاع بمستويات الثقافة التعليمية للأمة نتيجة لزيادة عدد سنوات الدراسة. . وتتراوح الآن فترة الإلزام فى البلاد العربية ما بين ٧ : ١٠ سنوات.

وليس معنى مد فترة الإلزام لتغطى المرحلة الإعدادية أنه يمكن أن يتم ذلك فى سنة واحدة بل إنه من المسلم به لاعتبارات عملية أن يتم ذلك على عدة سنوات تبعاً للإمكانيات الحالية المادية والبشرية، وهذا مشروع ضخم يقتضى مضاعفة الميزانية المخصصة للتعليم الإعدادى ومضاعفة كم التعليم الإعدادى من التلاميذ ومضاعفة أعداد المعلمين.

وكإجراء مؤقت يمكن استخدام المدارس الابتدائية والإعدادية على فترتين أو أكثر لمقابلة النمو المطرد والإقبال الواضح على التعليم وميل أعداد أكبر من الطلاب للدخول فى كليات التربية.

ثالثاً: عدالة توزيع الخدمات التعليمية:

ويقصد بذلك إعادة توزيع الخدمات التعليمية على مختلف مراحل التعليم وأنواعه، بمعنى أن كل محافظة لابد أن يكون لها نصيب عادل من هذه الخدمات بحيث يتيسر التعليم داخل كل محافظة فى القرية والمدينة على السواء وبالتساوى، مثلا، توجد محافظات تشتهر بغزارة وكثافة الخدمات التعليمية ومحافظات أخرى تشتهر بقحط وندرة الخدمات التعليمية، فالقاهرة بها خمس جامعات، وأسوان ليس بها إلا كلية واحدة للتربية وأخرى للعلوم.

كما يعنى هذا أيضاً توزيع الاعتمادات المالية فى الميزانية طبقا للنسبة السكانية لأن المال عصب التعليم فيجب ألا تذهب معظم الاعتمادات المالية إلى القاهرة والإسكندرية وإنما يجب أن تتقارب المحافظات بينها وبين بعضها بل وداخل كل

محافظة... وينطبق نفس المبدأ على القوى البشرية من المعلمين والموجهين ومديرى المدارس، إذ توجد مناطق مقفولة لا يدخلها أى معلم، وبجانبها مناطق مفتوحة لا توجد بها إلا قلة من المعلمين والموجهين والمديرين، وأبعد من ذلك تحظى بعض المحافظات بأحسن النوعيات من المدرسين بينما هناك محافظات أخرى لا توجد بها نوعيات ممتازة إطلاقا من المدرسين. مثال ذلك أن التقديرات العالية للمدرسين تحظى بها القاهرة ومحافظات الوجه البحرى، أما الصعيد فلا يحظى إلا بالتقديرات المنخفضة، فعدالة التوزيع جغرافيا وماليا وبشريا يجب أن تتحقق.

رابعاً: محو الأمية:

لا يمكن لاشتراكية التعليم أن تصل إلى جميع أفراد الشعب بحيث تصبح شعارا اشتراكيا (الثقافة والعلم للجميع) دون أن يشترك قطاع عام من الشعب هم الأميون الكبار الذين فاتهم قطار التعليم، يمكن استخدام أجهزة التلفزيون والسينما والمسرح كأجهزة إعلامية للقضاء على وصمة الأمية.

بل إن التحدى الأساسى هو فى كيفية الوصول إلى أن يسيطر٤٨٪ من الشعب لا يزال يرزح تحت وطأة الأمية على الأدوات الأساسية للحضارة ـ المعزول عنها ـ بالقراءة والكتابة. ومما يجدر بالذكر أن محو الأمية قد اتسع مفهومه فى العصر الحديث بحيث أصبح يشمل أيضاً القضاء على الأمية الصحية والثقافة الاقتصادية والدينية والسياسية والأمية المهنية وتعلم الكمبيوتر (لغة العصر).

خامساً: تكافؤ الفرص:

معناها أن يكون لكل فرد فرصة مساوية تماما لغيره فى التقدم والارتقاء بنفسه من خلال الخدمات التعليمية المتاحة مهما تعددت مراحلها واختلفت أنواعها، والمبدأ الاشتراكى فى هذا مبدأ لا يتدخل فيه بل يسقط المركز الاجتماعى أو المادى أو العقائدى أو الجنس للفرد فى قبوله فى مدرسة أو كلية معينة، وإنما الفيصل الأساسى هو قدرات الفرد واستعداداته وإمكان تحقيق قدراته.

من هنا يلزم إعادة النظر فى شروط القبول لمختلف المؤسسات التعليمية حتى تكون أقدر على انتقاء العناصر الصالحة لمتابعة الدراسة فى كل مرحلة منها منعا للفاقد التعليمى، مما يوفر للدولة أموالا وجهوداً ووقتا يصرف فى نواح أخرى.

سادساً : شروط القبول:

لقد أصبح من المتفق عليه أن الاعتماد على درجات امتحانات النقل أو الامتحانات النهائية أو القبول لمرحلة جديدة لا يعتبر كافيا للحكم على صلاحية الطلاب. . ومن أجل هذا ينادى علماء التربية وعلم النفس بضرورة إدخال اختبارات الذكاء والاختبارات الشفوية والأداء العملى والشخصية وغيرها لمتابعة الدراسة بمرحلة تعليم لاحقه. . معنى هذا أنه بدلا من أن يكون المجموع هو شرط القبول فقط يجب أن يكون إلى جواره مجموعة من الاختبارات تطبق على الطلاب لنوعية الدراسة التى يريد الالتحاق بها حتى يكون أداء الطالب موافقا تماما لمستوى الدراسة، وإلا فسوف يعانى النظام التعليمى من ارتفاع نسبة الفاقد التعليمى.

سابعاً : القضاء على الازدواج التعليمى:

تحدثنا عن هذه النقطة عند الكلام عن خريطة التعليم فى مجتمع ما قبل الثورة إلا أنه وبناء على القضاء على الازدواجية التعليمية يجب تدعيم المعاهد العليا التى دخلت حديثا فى الكليات الجامعية بأعضاء هيئات التدريس أسوة بالجامعات القديمة وتعديل لوائحها بما يكفل وقوفها على قدم المساواة مع نظيرتها من الجامعات الأخرى. . وتجدر الإشارة أنه للقضاء على هذه الازدواجية يجب النظر فى المناهج القائمة فى مراحل التعليم المختلفة بحيث تكون معدلة ونابعة من تراثنا الوطنى وموافقة لأحداث التطورات والتغييرات العلمية والتكنولوجية بحيث يشترك جميع المواطنين فى هذه الأرضية الثقافية ثم يبنى بعد ذلك التخصص على هذا الأساس.

ثامنا: الكتب الجامعية:

نظراً لأن اشتراكية الثقافة تقتضى أن يكون العلم للجميع وأن يتاح للجميع، وأمام الضغط ممن يريدون الثقافة وثمار العلم، أمام هذا لابد من إعادة النظر فى سياسة الكتب الجامعية وبحيث تطبع طبعات شعبية رخيصة تكون فى متناول كل قارئ وتزويد المكتبات بأعداد منها ليقرأ فيها الطالب غير القادر. . وتغطية أسعار الكتب بزيادة نسبة معقولة للمؤلف فى حدود ما أقره المجلس الأعلى للجامعات، وتدعيم جهاز الكتب الجامعية الذى يمكن أن يتكفل بطبع جميع المراجع الخاصة

فى الجامعات بأسعار معقولة، وترجمة الكتب العالمية فى مختلف التخصصات ووضعها فى المكتبة بكل جامعة، هذا إلى جانب الاهتمام بكتب التراث العربى الذى يجب أن يحقق وينشر في طبعات بأسعار معقولة تكون فى متناول اليد.

تاسعا: المدرسة الشاملة:

سمات العالم المعاصر وأثره فى وظيفة المدرسة:

يتصف عصرنا الحاضر بمجموعة من السمات تميزه عن غيره من العصور السابقة. وإذا كان النصف الأول من القرن العشرين انتهى باكتشاف الذرة وتحطيمها فإن النصف الثانى من القرن العشرين ابتدأ بغزو الفضاء، واكتشاف سطح القمر وسير الإنسان والآلة فوق أرضه وغزو المريخ. وإذا كان النصف الثانى من القرن العشرين يشهد مصرع الاستعمار وتحالف الرأسمالية والرجعية وانحساره عن كثير من بلاد القارة الأسيوية والأفريقية وأمريكا اللاتينية، وإذا كان النصف الأول من القرن العشرين أظهر تقدم البلاد الرأسمالية فى مجال اقتصادها الوطنى فإن النصف الثانى من القرن العشرين يرى ظاهرة تقلص التحول الاشتراكى كأسلوب اقتصادى يجتاح كثيرا من الدول.

ونستطيع أن نحدد بعض معالم وسمات العصر الحالى فيما يلى:

أولا: الثورة العلمية والتكنولوجية:

شهد العالم تقدما هائلا فى العلوم الرياضية والطبيعية والتكنولوجية أدى إلى ثورة فى أساليب الإنتاج الصناعى فى هذا العصر بما لم تشهده من قبل، لدرجة أن الاكتشافات والمخترعات الحديثة قد فاقت فى عصرنا الحاضر ما عرفته البشرية فى القرون الماضية.

ووصل الانفجار العلمى والتكنولوجى ذروته بإطلاق الأقمار الصناعية حول الكرة الأرضية والكواكب الأخرى كالمريخ والمشترى، وإمكانيات إستخدامها لأغراض حربية أو سلمية واستخدام الإلكترونات والأوتوماتيات، وهذا نقل دائرة الصراع بين الدول الكبرى إلى مجال العلم والتكنولوجيا.

وهكذا أضاف التقدم العلمى والتكنولوجى أبعادا لا حدود لها إلى التراث الثقافى الإنسانى، كما ساعدت وسائل الاتصال الحديثة والثورة فى الإعلام

والمواصلات إلى ازدياد الاحتكاك الثقافى بين المجتمعات والأمم المختلفة، فهناك انفجار معرفى يتمثل فى وجود ٥٠ ألف مجلة علمية ومليون وربع مليون بحث علمى سنويا قابل للزيادة.

ولسنا فى حاجة إلى إبراز ما قام به العلم فى الدولة العصرية من منجزات تتسم بالضخامة والتقدم والسرعة حتى ليصعب على الإنسان كثيراً أن يتتبع معدل هذه المنجزات من حيث كمها وكيفها، وحتى أصبح العلم فى تقدمه المذهل هو السمة الأولى الطاغية على عصرنا الحالى ولم يعد خافيا فى ضوء الدراسات التى أعدت للبحث عن أسباب هذا التقدم العصرى الهائل أن المنهج العلمى المستخدم فى مجال العلوم الطبيعية والبيولوجية هو السر الحقيقى وراء تحقيق منجزات هذا العصر التى لاحدلها .

وكان الوقوف على هذا السر هو الدافع الحقيقى الى امتداد المنهج العلمى وتطبيقاتة إلى ميادين الحياة الأخرى كالاقتصاد والسياسة والتربية والاجتماع التماسا لدفعة قوية من العلم لهذه الميادين كدفعته القوية لميادين العلوم الطبيعية والبيولوجية والرياضية.

ويترتب على ذلك إذا كنا نريد توازنا لمجتمعنا العصرى بين تقدمه المادى والاجتماعى أن يصبح المنهج العلمى الأداة الأساسية فى معالجة كافة نواحى المجتمع، حتى النواحى الأدبية والفنية فيه، وبعبارة أخرى أن يصبح المنهج العلمى اتجاها عاما فى مواجهة مشكلات العصر وتشخيصها وعلاجها.

وهذا يعنى من الوجهة التربوية أن توفر المدرسة الثانوية فرص دراسة القدر الملائم من المعرفة الإنسانية السائدة فى أحدث صورها، تلك المعرفة القائمة على الدراسة العلمية المنهجية، وأن يكون المنهج العلمى هو المنهج السائد فى دراسة جميع القضايا العلمية والاجتماعية، وأن تتطور مناهج الدراسة بحيث تدرب التلاميذ على منهج البحث العلمى.

والمنهج العلمى الذى يربط بين العلم والتكنولوجيا فى وحدة متكاملة ويلغى الحد الفاصل بين العلم النظرى والعلم التطبيقى معناه فى شئون التعليم الثانوى الربط الوثيق بين التعليم النظرى والتعليم الفنى أى ربط العلم والعمل، والسلوك

على أساس استخدام ثمار العلم وتطبيقاته فى حياتنا العادية، ويقتضى هذا تعليميا ربط المدرسة الثانوية بالمجتمع بحيث تكون المدرسة الثانوية صورة لمناشط الحياة الخارجية كالمصنع والحقل والمستشفى بما يزيل الفوارق المصطنعة بين التعليم العام والفنى فيدرس تلاميذ المدرسة الثانوية الحقائق العلمية وتطبيقاتها العملية فى المدرسة الواحدة.

وهذا يلقى العبء على التربية والمؤسسات التربوية والمدرسة فى مقدمتها بضرورة الاهتمام بهذه المعلومات وإعادة تنظيم برامجها ومناهجها بحيث تستوعب هذه المهارات والاتجاهات والخبرات.

ثانيا: ظهور دول العالم الثالث:

يمتاز العصر الحاضر والذى ظهر فى تصارع الكتلتين الشرقية والغربية بظهور العالم الثالث بما يرمز له من الحياد الإيجابى وعدم الانحياز وتدعيم السلام العالمى والتحرر من الاستعمار بصوره القديمة والجديدة. وكان مؤتمر باندونج عام ١٩٥٥ بداية ظهور دول العالم الثالث.

وشهد العصر الحاضر تشكيل لجنة تصفية الاستعمار بإشراف الأمم المتحدة وحق الشعوب فى تقرير مصيرها والتعايش السلمى بين الدول المختلفة الأنظمة، ومحاربة التمييز العصرى.

ويمتاز العصر الحاضر بتدعيم القومية فكل دولة حديثة الاستقلال تعتز بقوميتها واستكمال سيادتها ومحاربة الاحتكارات الأجنبية وتقليل سيطرة النفوذ الأجنبى وتخطيط وتوجيه اقتصادها القومى بما يحقق التنمية والرفاهية لشعبها.

وتعمل دول العالم الثالث على اللحاق بالثورة العلمية والتكنولوجية السائدة فى الدول المتقدمة حتى لا تزداد الفجوة وتتسع الهوة بينهما والتى نتجت عن تخلفها عن عصر البخار والكهرباء والذرة، وأن تسير بسرعة مضاعفة وهذا يضفى على التربية واجبا خطيرا.

ومن الظواهر الواضحة فى العالم الثالث كوجود يفرض كيانه على المجتمع الدولى وكاتجاه فى محاولة اللحاق بالدول الأكثر تقدما أن ظهر جهد واضح للدول

النامية فى التغير السريع، وهذا هو الذى أدى إلى الثورات المستمرة فى دول هذا العالم مما يلقى عبئاً كبيراً على هذه الدول، فالتغيير الشامل سواء فى المعرفة الإنسانية أو غيرها كما وكيفا وضرورة الاستيعاب السريع للجديد من المعرفة يمكن من التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة ومتطلباتها.

كل هذا يؤدى بالضرورة إلى أن المدرسة الثانوية المعاصرة يجب عليها أن توفر كل الفرص للنمو الثقافى والعلمى والمهنى لتلاميذها، وبذلك تتحول التربية من عملية إعداد الفرد للحياة إلى عملية أخرى هى ملازمة للحياة نفسها ومستمرة معها.

وكذلك أيضاً تضمين العملية التعليمية فى المدرسة وخاصة فى المدرسة الثانوية إجراء على جانب كبير من الأهمية وهو تدريب طالب المرحلة الثانوية على تعليم نفسه تعليماً ذاتيا، فالمدرسة الثانوية لا يمكنها أن تحقق حصول الفرد على كافة المعلومات مهما تطول مدة هذا التعليم، وتسهيل عناصر المعرفة المتزايدة عن طريق تجميع ما تنطوى عليه من تفصيلات فى وحدات متكاملة ومبسطة تشمل مجالات المعرفة المختلفة، وبذلك تقلل من عبء دراسة هذه التفصيلات وتعين الطالب على الإلمام بها فى صورة شاملة.

ثالثاً: التحول الاشتراكى:

يشهد العصر الحاضر زيادة فى الدول التى تأخذ بأسلوب العدالة الاجتماعية الذى يفرضه التخلف الذى تعانى منه الدول النامية والتحديات التى تواجهها والظروف التى تعيشها، وتخوض الدول النامية المعركة بتدخلها وتوجيهها لاقتصادها الوطنى بهدف تحرير الإنسان من الاستغلال الاقتصادى واستغلال الإنسان لأخيه الإنسان.

وقد يختلف التطبيق للعدالة الاجتماعية من دولة إلى أخرى إلا أنها تهدف جميعا إلى إقامة اقتصاد وطنى وتنميته وتطويره ليواجه حاجات المجتمع ويحقق زيادة فى الإنتاج مع عدالة فى التوزيع وتكافؤ فى الفرص ورفع مستويات المعيشة المادية لتحقيق الرفاهية للشعب بقاعدته العريضة.

وانتشار الأفكار الإنسانية وازدياد وعى الجماهير وحقها فى المشاركة بنصيب عادل فى الثروة القومية يلقى العبء على التربية فى تحديد المفاهيم والأفكار

الأنسانيـة وتدريب القوى البشرية لتـؤدى دورها فى التنمية وربط النظام التـعليمى وتنسيق خططه وبرامجه مع مراحل التحول الاقتصادى التى تخطوها هذه الدول.

كما يفرض علينا التـغيير السريع الذى يلازم التحول من الوجهـة التعليمية؛ مرونة الهـيكل التعليـمى بأجهـزته المختلفـة حتى يكون قـادراً على مواجـهة هذه التغيرات السريعة فى ميدان التقدم التعليمى فيستجيب لها فى سرعة مماثلة ويقوم بما تتطلبه هذه السرعة من تجديدات ومـواءمات، وذلك بدلا من الجمود وبطء التحرك الذى يؤدى إلى صب التـلاميذ فى قـوالب متمـاثلة، والعمل فى المدرسـة الثانوية على خلق المواطن الذى يتقـبل التغيـير ويستعـد له ويدعو إليه ويسـهم فى إحداثه لنفسه ولمجتمعه، وتلـك بعض سمات المواطن العصرى، ويتطلب ذلك أن يحصل التلاميـذ فى المرحلة الثانوية على المعارف فى صـورة تبرز الحركات العلمـية الدائبة وما يـتبعـها من تـساقط بعض المسلمـات وتهاويهـا وحلول بعضـها مـحل بعض، ويقتـضى التغـير السريع إحـلال العمل الجـماعى والتـخطيط المشترك فـى أساليب التعليم بالمدارس الثانوية محل العمل الفردى والتعاون المرغوب فيه بما يستلزمه ذلك من تهيئة الفرص التعليمية التى يتعاون فيها التلاميذ لتنفيذ مشروعات مشتركة معينة أو إجراء بحوث شاملة أو الاشتراك فى إنتاج معين.

رابعا: الإيمان بالتربية كوسيلة لإحداث تغير فى المجتمع:

يقول كـارل مانهايم: «هناك شىء واحـد يتحتم على كل مـصلح ومرب أن يضعه نصب عـينيه عند أى إصلاح. ذلك أن كل نظام اجتماعى جـديد يقتضى أن تعاد التربية فيه من جديد».

وانطلاقـا من ذلك نجد أن هناك إيمـانا غيـر محدود بـالتربية كـوسيلة تـتأثر بالتغيير فى المجتمع، وتعتبر من وسائل إحداث التغيير فيه.

ولعل هذا الإيمان جعل المفكرين والمربين فى العالم يعتبرون عام ١٩٧٠ سنة دولية للتربية، وذلك يثيـر فى أذهاننا قضية وظيفة التربية بالنسـبة للمجتمع ودورها ومكانتها فيه، وأى النظريات التربوية يجدر أن تسـود المجتمعات النامية، وهل هذه الأمم مقتنعة بالنظرية الكلاسيكية لوظيفة التربية عامة والمدرسة الثانوية خاصة على أنها قوة محـافظة فى المجتمع تنقل التراث الثقافى من جيل إلى جـيل وتعتبر معبرا

تمر عليه أجيال الطلاب، أو تأخذ بالنظرية الحديثة التى تعتبر التربية قوة تقدمية قادرة على إحداث التطوير فى المجتمع والإضافة إليه والتصدى لحل مشكلاته ومواجهة حاجاته الملحة من خلال العملية التربوية أو إيجاد معادلة تربوية تمزج بين النظريتين.

والإبداع الذى يتميز به المجتمع العصرى يمثل سمة من سمات ذلك المجتمع ولكنه وليد ماض بعيد ساد ذلك المجتمع وكان أساسا لذلك الإبداع الحاضر، وذلك لأن الإبداع الحق لا ينبثق عن فراغ بل لابد له من تربة صالحة أصيلة ينبت فيها ويستمد كيانه بما لهذه التربة من تراث ثقافى عريض، وهذه الحقيقة تقتضى ما قد يراه البعض من أن الأصالة والإبداع نقيضان لا يمكن التوفيق بينهما.

وينبغى أن تكون القضية هنا فى صورة استفسار عن الطريقة التى تحول دون أن يصبح الفكر الإنسانى وما توصل إليه من مفاهيم واتجاهات سداً منيعاً يحجب عن الإنسان صورة المستقبل ويحول بينه وبين مراجعة تراثه وماضيه وتنقيته بصورة مستمرة من كل ما قد يعوق تطوره وازدهاره.

ويعنى كل ذلك بالنسبة لقضية التعليم عامة والمدرسة الثانوية خاصة ضرورة الدعوة فى المدرسة لدراسة التراث الثقافى القديم وهى دعوة لا تعارض فيها مع الأخذ بأساليب الحياة العصرية ولكن الجهد فيها ينصب على صياغة ذلك التراث الثقافى فى الصورة العصرية بما تحتاج إليه تلك الصياغة من دوام المراجعة وتخليص ذلك التراث من الشوائب التى تعوق حركة التقدم وتكشف عما فيه من جوانب مضيئة إيجابية لا تتعارض مع خصائص المبتكرات العصرية القائمة على العلم وتطبيقاته.

وتستطيع المدرسة الثانوية أن تقوم بعملية التنقية هذه عن طريق مناهجها وطرق التدريس فيها وعرض المادة الدراسية فى الصورة التى تحقق للأفراد ذلك المزج بين القديم والحديث.

وكذلك يلزم تربية المواطن الذى لا يكف عن مراجعة مسلماته بصفة دائمة كلما عرض له جديد، إذ أنه ليس لهذه المسلمات المعروفة قدسية معتقداتنا وثباتها ومعنى هذا أنه لا توجد ثوابت فى المعرفة بل إن كل تقدم كيفى فى المعرفة الإنسانية يسقط فى كثير من الأحيان عديداً من المسلمات القائمة فى الأذهان.

ويعنى ذلك تربوياً أيضاً تقديم مناهج المدرسة الثانوية للطلاب بحيث يساعد محتواها على تنمية قدرات التلاميذ الخلاقة المبدعة وتدفعهم إلى التفكير العلمى بدلا من المناهج التى تطالب التلاميذ باستظهار وترديد المعلومات دون إعمال فكر أو تحليل ونقد.

التعليم بين الدولة والفرد

تهتم كافة الدول بالإشراف على التعليم والتخطيط له ورسم سياساته مهما كانت أساليب هذا الإشراف مركزية أو لا مركزية، وذلك إيماناً منها بأن التعليم أداة فعالة فى تشكيل المجتمع وتحقيق تقدمه ورسم خطط تنميته الاقتصادية والاجتماعية، وإيجاد التجانس بين أفراده، ومن هنا ينبغى أن تراعى الدولة عند وضع خططها وسياستها التعليمية عدة أمور نذكر منها.

أولا: ربط التعليم بروح العصر:

التعليم العصرى هو التعليم المبنى على خطوات الأسلوب العلمى وعلى الانتفاع بثمار ونتائج العلم والتكنولوجيا فى سبيل ترقية مستوى المعرفة والمستويات المادية والاجتماعية للإنسان.

ويتطلب الأسلوب العلمى الموضوعية البعيدة عن التحيز أو الذاتية كما يتطلب الأمانة العلمية والإيمان بالتجريب المستمر قبل التعميم، والتقييم وتدريب الطلاب على التفكير العلمى والسلوك الوضعى.

ومن الملاحظ أن المجتمعات المتقدمة لم تستطع الوصول إلى المنجزات المذهلة العلمية والتكنولوجية إلا بفضل استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير وما تخلف المجتمعات النامية إلا ويرجع إلى استخدام أساليب أخرى من التفكير غير عملية مثل التفكير الأسطورى أو التفكير الدينى الاتكالى أو التفكير البيروقراطى والمكتبى.

ولهذا فإن التربية ملزمة بالقضاء على أنماط التفكير الأسطورية والخرافية والسحرية السائدة، وتحرير الفكر الدينى من الرواسب المتعلقة به من اتكالية رجعية وحتمية وسلبية، والإيمان بالمسئولية الأخلاقية للفرد أمام المجتمع وأمام الخالق كما تعمل على تحالف التفكير الدينى مع التفكير العلمى.

وأمامنا أكبر قوتين فى العالم هما الولايات المتحدة الأمريكية التى تسير على التفكير العلمى والديني جنباً إلى جنب، واليابان الذى تسير على التفكير العلمى والدينى الوضعى.

كلاهما اندثر فيه التفكير السحرى والأسطورى، كما أنه من الواضح أن التفكير الدينى دون سند من التفكير العلمى لا يؤدى إلى التطور المنشود.

ثانيا: ربط التعليم بمطالب التراث الحضارى والثقافى القومى:

بلادنا ذات تاريخ حضارى عريق يبلغ فى عظمته منجزاتنا الحديثة.

والمدرسة الحديثة فى مقابلتها لمتطلبات العصر لابد ألا تغفل مطالب التراث الحضارى والثقافى، والقدر المناسب من المواطنة الصالحة المستمدة من تاريخنا وتقاليدنا الوطنية جنباً إلى جنب مع متطلبات التراث الثقافى والحضارى العربى.

ويجدر التنبيه هنا إلى أنه من الضرورى تعبئة مصادر القوى الاجتماعية فى مجتمعنا وتوعية الطلاب بها وخصوصاً القوى الاجتماعية التى تؤثر بفاعلية فى مجتعنا ومنها القوى المتمثلة فى الاشتراكية كنظام اقتصادى واجتماعى (الصين)، والقوى الكامنة فى الديموقراطية فكراً وسلوكاً بين الأفراد، والقوى الكامنة فى التعاونيات كأسلوب للحياة، والقوى الكامنة فى الوحدة العربية كأمل عزيز لكل مواطن عربى، وتغذية الروح الوطنية التصاقاً بأرض مصر كجزء من الأمة العربية ودفاعا عن ترابها ومقدساتها وتعبئة القيم الروحية والدينية التى تعطى للإنسان إيمانه بالله والتزود منه بطاقة تساعده على مواجهة الصعاب والأزمات الفردية والجماعية، وتأكيد تاريخ انتصاراتنا القديمة والحديثة، والإيمان بقيمة الإنسان الفرد الحر ودوره فى بناء الوطن.

إن كل هذه القوى كفيلة لو وجهت توجيهاً سليما أن تدفع مجتمعنا إلى آفاق وتطلعات أرحب.

ثالثاً: ربط التعليم بخطة التنمية:

إن أول ما تهدف إليه العملية التربوية فى مختلف مراحل التعليم وأنواعه وبالضرورة فى المرحلة الثانوية مقابلة مشكلات واحتياجات وتطلعات المجتمع، أى ربط التعليم بعجلة الإنتاج القومى وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية متمثلة

فى مشروعـات السنوات الخمس القريبـة المدى أو المشروعات البعيـدة المدى بحيث يكون التعليم انعكاساً لمختلف المشروعات القائمة فى الدولة العصرية.

والأمثلة على ذلك كثيرة نذكـر منها نماذج تنطبق على جمهورية مصر العربية:

١ ـ إن التوقعات البترولية الهائلة فى الصـحراء الغربية تقتضى إنشاء مدارس ومراكـز متـخصـصة لتخـريج الإطارات اللازمة من الـقوى البشـرية المدربة وهذا انعكاس تعليمى لحاجة اقتصادية إنتاجية.

٢ ـ إن الآثار المصرية القـديمة والمنجزات الثـورية الحديثة لجـمهورية مـصر العربية تعتبر مركز جذب سياحى كبير يمكن أن يفوق إيرادها إيراد القطن لو أحسن استغلالها، فهناك دول تحصـل على ألف مليون جنيه سنويا إيرادا من السياحة ولا يوجد لديها عشر آثارنا وهذا يقتضى إعـداد قوى بشرية مدربة لتقديم الخدمات منذ قدوم السائح إلى بلادنا حتى مغادرته إياها.

٣ ـ وفى قطاع الخـدمات فـإن تحسـين الخدمـة البـريدية بإعداد سـاعى بريد عصرى أدى إلى إنشاء المدرسة الثانوية للبريد، وأدت الحاجة إلى شباب رياضى إلى إنشاء المدرسة الثـانوية الرياضية، وأدت الحاجة إلى مقاتـل جوى مدرب إلى إنشاء المدرسة الثانوية الجوية.

ومن هذا يتبين أن التـعليم ليس فقط من قبيل الخدمة والاسـتهلاك وإنما هو عبارة عن عمليـة استثمار له عائد محـسوب ومردود، وأنه يمكن أن يسهم فى دفع عجلة الإنتاج القومى.

وقد أصبحت خطط التنمية مرنة بحيث جعلت الإنسان يتخطى حدود الموارد الطبـيعيـة وخصـوصا تلك الخطط الشـاملة الطموحـة، وذلك لأن التطور العلمى والتكنولوجى من شأنه أن يزيد قدرة المجتـمع على تكوين موارد جديدة تحل محل الموارد الموجودة فى الطبيعة ولربما تفوقها فى الصفات والاستخدامات.

ومعنى هذا التجاوز لحـدود الموارد الطبيعية المباشرة أن المجـتمع العصرى لا يخضع تمامـاً لما تمنحه الطبـيعـة من خدمات ومـوارد بل تتفتح أمـامه آفـاق جديدة

يستطيع من خلالها أن يشكل حياته فى الصورة التى تحقق متطلباته دون وجود تلك الحدود التقليدية التى تفرضها الطبيعة.

وهذا يدعونا تعليميا وعلى وجه الخصوص إلى الاهتمام بالعمل الإنسانى المبدع من زاويته الفكرية والعملية لأن هذه السمة قد فرضت على المجتمع العصرى أن يعيش فى زمن يصبح فيه التعليم عنصراً من عناصر الاستثمار المباشر عن طريق تدريب الإنسان على تكوين الموارد التى يحتاج إليها فى حياته وما تتطلبه الحياة من إنتاج، بغض النظر عن الإمكانيات التى تتيحها الطبيعة القائمة.

وقد كانت المجتمعات العصرية قبل تجاوز الإنسان حدود الموارد الطبيعية القائمة تعتبر التعليم عملية استثمار غير مباشر لأنه مسئول عن رفع كفاية الطاقة الإنسانية فى استخدامها للموارد الطبيعية المتاحة دون غيرها.

والدول التى تأخذ بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية إنما تأخذ فى الواقع بأسلوب التخطيط ومفاهيم الإدارة العلمية الحديثة، ولما كان التعليم نشاطاً أساسياً فى كل مجتمع عصرى فإن حاجته إلى التخطيط لا تقل عن حاجة أى نشاط كان عندما يراد تطويره وتحسينه، وعلى هذا فإن تخطيط التعليم مطالب:

(أ) بربط خطط التعليم ومشروعاته بأهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية ضمن إطار شامل متكامل يستهدف فى النهاية رفع مستوى معيشة الفرد وتحسين نصيبه فى هذه الحياة من جهة وإلى تنمية المجتمع من حيث علاقاته ونظمه وقيمه من جهة أخرى.

(ب) إقامة هذا الربط على أساس تحديد واقعى وموضوعى لخط التنمية من حيث أهداف الإنتاج وقيمة الاستثمارات وحجم العمالة المطلوبة، مع دراسة شاملة للهيكل الوظائفى للدولة فى شتى القطاعات ومسح دقيق للهيكل التعليمى القائم واتجاهاته ونموه كما وكيفا، بقصد تعرف طبيعة الأوضاع القائمة فيها وإلقاء الضوء على التغيرات التى ينبغى إدخالها لربط التعليم بأهداف التنمية ومواجهة العجز القائم فى بعض الإطارات والمجالات.

(جـ) وضع الأسس والمبادئ التى تبنى عليها المخططات التربوية السليمة وتحديد أولويتها ضمن برنامج زمنى محدد على المدى القصير والمدى البعيد،

ودراسة المشكلات التى تعترضه بوضع برامج التنمية التربوية فى هذه المجالات وتنفيذها فى ضوء الموارد المالية والاقتصادية المتاحة وإعداد الأفراد للقيام بمسئوليات التخطيط مما يقتضى تزويدهم بالمهارات والقيم اللازمة لوضع الخطط فى المجالات المختلفة.

رابعاً : ربط التعليم باحتياجات الفرد:

على قدر اهتمامنا بأن يكون التعليم فى المرحلة الثانوية مقابلا لاحتياجات التراث الثقافى الحضارى والعصرى للمجتمع يكون اهتمامنا بالقطب الآخر من العملية التربوية ونعنى به الشباب المتعلم كفرد.

ولهذا يجب مقابلة مشكلات واحتياجات وميول واهتمامات وأنشطة وقدرات التلاميذ، أى الاهتمام بالإنسان وبالعمل الابتكارى المستقل، ومراعاة الفروق الفردية التى ثبتت وثبت وجودها علمياً بين الأفراد، وما ثورة الآمال المتزايدة بين شباب العالم اليوم سواء فى الصين الشعبية أو الولايات المتحدة الأمريكية أو فرنسا أو إيطاليا أو جمهورية مصر العربية أو لبنان إلا صورة من صور قلق وحيرة الشباب وانعكاسات لعدم رضاه عن القوالب الفكرية والسياسية والاجتماعية والتعليمية الموضوعة والمتوارثة.

والشباب يدخل فى صراع مع الجيل القديم الذى يفرض على الشباب عالمه واتجاهاته وقيمه والتى كثيراً ما تتعارض مع التغيير السريع والمتلاحق فى المجتمع، والشباب فى اندفاعاته هذه لا يرضى بإطلاق الشعارات كأشكال دون مضمون مما تجعله يرى أن الكلام مخالف للعمل.

وكثيراً ما يكون قلق الشباب وحيرته نتيجة لعدم التناسب بين قدرات الشباب بإمكانياته المحدودة وتطلعاته وآماله المتزايدة، ونتيجة لكون الشباب فى سن التعليم الثانوى يمر بمرحلة حرجة فى حياته هى مرحلة المراهقة بما فيها من تغير سريع فى جوانب شخصيته المختلفة، وهى حلقة الوصل فى حياة الطالب بين طفولته وبلوغه وهى مرحلة من حياة الطالب إذا صحت أساليب التربية فيها لابد وأنها ستؤدى به إلى حياة أفضل تتوافر له فيها السعادة والاطمئنان والاستقرار.

والشباب يمثل طاقة إيجابية هائلة لو أطلقت من عقالها فى مسالك فردية واجتماعية لأصبحت قوة منتجة ولتغير وجه المجتمع. وهذا كله يلقى عبءاً على التربية نحو توجيه طاقات الشباب المادية والروحية.

والاتجاه إلى التعليم أمر ضرورى للإبقاء على القيم الروحية العالية فهو الذى يستطيع أن يقرن التقدم العلمى الهائل بازدهار المعانى الإنسانية الرقيقة ومن هنا جاء الاهتمام بغرس القيم الروحية الخالدة النابع من الأديان فهى قادرة على هداية الإنسان، وعلى إضاءة حياته بنور الإيمان وعلى منحه طاقات لا حدود لها من أجل الخير والحق والمحبة.

والممارسة الفعلية فى المدرسة الثانوية لما تأمر به الأديان عن طريق قيام التلاميذ بنواحي مختلفة من النشاط الإنسانى الذى يغرس فى نفوسهم حب الخير وفعله ويوطد بينهم العلاقات الإنسانية الكريمة ويوقد فيهم العواطف الإنسانية النبيلة يعتبر من الخطوات الهائلة على طريق الابقاء على القيم الروحية العالية.

ولا تقل القيم الروحية فى الأهمية بالنسبة لاحتياجات الفرد عن ضرورة انفتاح الشباب على المجتمع العالمى فضلا عن مجتمعه المحلى والوطنى والعربى، لأن الدولة العصرية لا تعيش فى عزلة عن المجتمع الخارجى إنما تعيش فى علاقة أخذ وعطاء، والتعليم الثانوى يجدر به أن يسهم فى تدعيم هذه الاتجاهات وتثبيتها فى نفوس الناشئين؛ وذلك عن طريق الدراسات والمقررات المنظمة التى تعرض على التلاميذ صورة واضحة متكاملة للعالم الخارجى فى جوانبه المختلفة، وإبراز علاقة الدولة بغيرها من دول العالم فى النواحى المختلفة، وذلك فى إطار العلاقات الدولية وأصولها الرئيسية مع إبراز الأحداث العالمية الكبيرة سياسية كانت أو اقتصادية أو علمية أو اجتماعية وعلاقة الدولة بهذه الاحداث، ومدى تأثرها بها وتأثيرها فيها وتهيئة الفرصة لأنواع مختلفة من النشاط الذى يربط الطلاب بالعالم الخارجى كالندوات والمحاضرات التى تتناول المشكلات العالمية، وعرض الأفلام والمسرحيات التى يطل منها على العالم الخارجى وما يدورفيه من أنواع النشاط المختلفة وما يجرى فيه من الأحداث ذات الدلالات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية وغيرها.

ومن الأهمية بمكان الالتفات إلى اللغات الأجنبية كوسيلة لتحقيق الاتصال بالعالم الخارجى والانفتاح على منجزات أفكاره (إنجليزية فرنسية ألمانية يابانية . . .)

وتقع على عاتق المدرسة الثانوية تبعات الوفاء بمطالب طور المراهقة والبلوغ وإشباع حاجات المتعلمين فى أثنائه وتوجيه التلاميذ وتزويدهم برصيد عريض من الثقافة العامة والقيم الخلقية والاجتماعية والمهارات والاتجاهات التى تمكنهم فى نهاية المرحلة من أن يشقوا طريقهم فى الحياة العملية ويواجهوا مشكلاتها بنجاح ويضطلعوا بمسئولياتهم الفردية والاجتماعية فى مجتمعنا الديموقراطى باعتبارهم مواطنين صالحين، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تضع هذه المرحلة الأساس للتلاميذ الذين يواصلون الدراسة فى المرحلة التالية.

ونستطيع أن نلخص فيما يلى أهم مطالب فترة المراهقة والتى يجب على المربين فى المرحلة الثانوية مراعاتها أثناء تخطيط وظيفة ومحتوى ونوعية المدرسة الثانوية فى الوطن العربى.

النمو الجسمى: تتميز الناحية الجسمية فى هذه المرحلة بأنها الصورة النهائية التى يتكامل فيها تكوين التلميذ الجسمانى فطوله العام وطول أجزاء جسمه وتفاصيل شكله العام تكاد تأخذ تشكيلها النهائى فى هذه الفترة.

وواجب المدرسة الثانوية أن تكسب الطالب العادات الجسمية والصحية السليمة، وذلك بإتاحة الفرصة لممارسة النشاط الرياضى المناسب، وأن تكون البرامج الرياضية واسعة وشاملة لنواح متعددة يمارسها ويتذوقها ويختار منها، وجماعات الإسعاف والتمريض والرعاية الصحية يمكن أن تقوم بدور هام فى هذه المرحلة، وإقامة معسكرات للكشافة والتربية الرياضية على شواطئ البحار تكسب الطلاب الصحة والقوة والمران على المعيشة الخلوية.

النمو العقلى: تنمية معارف الطالب ومهاراته العقلية ومدركاته الكلية بشكل واسع مطرد، ونظراً لما يتوافر فيه من نضج عقلى يحسن أن يتجه المنهج بتفكيره نحو التحليل والربط والاستنباط والموازنة والتخيل والتجريد وأن تقدم له

المناهج بطريقة بعيدة عن الحفظ والسرد والآلية وبأساليب تقوم على الفهم الذى ينفذ إلى جوهر الحقائق وما بينها من صلات وترابط عن طريق مساعدة الطلاب على الاحتكاك بالمواقف العملية وممارستها.

والعناية بتربية الطلاب تربية فكرية صحيحة بأن تتاح لهم فرص معالجة الموضوعات والمشكلات بطريقة تنمية عادة التفكير الموضوعى والنقدى إزاء مختلف المواد الدراسية.

ومن الأهمية بمكان تشجيع المعلم لروح المبادأة والتجديد والابتكار بين طلابه فى تفكيرهم وإنتاجهم فى حدود طاقاتهم ومستوياتهم بما يحرر ذكاءهم.

وتشجيع الطلاب على اكتساب المعلومات والمعارف بأنفسهم من المراجع والمصادر الأصلية والتجارب يسلتزم استخدام أساليب النشاط الفردية والجماعية والاستقصاء (التعليم الذاتى).

النمو الاجتماعى: إعطاء التلاميذ المزيد من الفرص للتدريب العملى فيما يتصل بالاتجاهات والقيم فى قواعد التعامل الاجتماعى وآداب السلوك وأصول العلاقات بين الناس وتكوين الصداقات والتكامل والعمل الجماعى حتى تتأصل فى نفوسهم هذه الاتجاهات وتصبح من المقومات السلوكية لشخصياتهم، وتلعب الممارسة الفعلية من جانب الطلاب بهذه المرحلة دوراً هاماً فى تأكيد هذه الاتجاهات وتأصيلها فى نفوسهم؛ ولا يقصد بالممارسة هذا التكرار الرتيب الممل وإنما يقصد بها التكرار المعزز الموجه نحو غرض معين، كما أنه ما من شك فى أن القدوة الصالحة من جانب المدرس تلعب دوراً خطيراً فى تأكيد مفاهيم هذه الاتجاهات والقيم، ومن ثم يمثل المدرس فى المرحلة الثانوية شخصية من الشخصيات الموجهة الملهمة التى يحتكون بها فى حياتهم اليومية، ولابد لمقابلة النمو الاجتماعى من إعطاء الطلاب مزيداً من الحرية المنظمة يقابله مزيد من المسئوليات. وهذا ما تقتضيه مقومات التربية الديموقراطية والتربية الاستقلالية، ولا يجدر بالمدرسة أن تضع قيوداً على الموضوعات والمشكلات التى يثيرها الطلاب للمناقشة ما دامت تمس كيانهم وكيان المجتمع، والتقاء هيئة الإدارة المدرسية مع طلابها أو ممثليهم على هيئة

مؤتمر أو مجلس شعبى حتى لا يخيل إلى الطلاب أن النظام المدرسى مجموعة من الأوامر والنواهى والقيود فرضت عليهم فرضاً لكبتهم، وإنما يقوم على إدراك الحقوق والواجبات والطاعة المستنيرة والتعاون والاحترام المتبادل والمجالس المدرسية مثل مجلس الشعب ومجلس الصف ومجلس المجتمع المدرسى واتحاد الطلاب وإدارة الجمعية التعاونية والاتحادات العامة.

كما تستطيع المدرسة تنمية الحساسية الاجتماعية بدراسة الطلاب لبيئتهم المحيطة بالمدرسة، وتخطيط البرامج لمكافحة الأمية والتربية الأسرية لا سيما للبنات.

النمو الوجدانى: إخراج الطالب من هذه المرحلة بحيث ينزل المجتمع واثقا بنفسه وعلى مستوى مناسب من النضج الانفعالى والاتزان العاطفى متحرراً من مخاوف الطفولة تسوده روح المرح والتفاؤل تساعد على التغلب على مشاكله ووساوسه فيحيا خالياً من العقد والانحرافات التى تحد من إنتاجه، وإكساب الطلاب الهوايات التى تملأ الفراغ ينفق فيها الطالب الفائض من طاقته وحيويته.

وإعطاء الطالب مزيداً من فرص الاستمتاع بجمال الحياة والطبيعة بالفن والصور التى يقبلها ويقرها المجتمع.

النمو الروحى: تثبيت العقيدة الدينية لدى الطلاب وتربية الضمير الخلقى والوازع الدينى فيهم فى دروس التربية الدينية وفيما يتصل بها من نشاط روحى وتهذيب خلقى وممارسة فعلية لشعائر الدين والفضائل المنشودة مع البعد عن كل تعصب وجمود واتكالية وتزمت وعن كل تضييق فى نظرتهم إلى الحياة، وأن الدين لا يكون بالإيمان وحده ولا يقتصر على أداء الفروض وإقامة الشعائر، وإنما يتم بالعمل الصالح والإخلاص فى أداء الواجب والإنتاج المثمر وإنكار الذات ومناقشة الأفكار الطائشة أو المذاهب الفاسدة.

ومن الأهمية بمكان الربط بين التقدم العلمى والحضارى والقيم الخلقية والدينية.

البعد الإستراتيجى لمكان التعليم الثانوى:

يبرز مكان ومكانة التعليم الثانوى والبعد الإستراتيجى له مجموعة من المميزات يختص بها دون غيره من مراحل التعليم الأخرى ومن أهمها:

١ ـ أنه يتناول الشباب فى أدق مراحل نموه أى خلال فترة المراهقة.

٢ ـ أنه يهيئ الشباب لمواصلة الدراسة فى التعليم العالى أو العمل فى ميادين الحياة.

٣ ـ أنه دعامة هامة لتنمية المهارات اللازمة للمواطنة الناضجة.

ولما كانت المرحلة المتطورة من تاريخ مجتمعنا العربى تلقى على الشباب فى كافة أرجاء الوطن العربى أعباء كثيرة أهمها:

١ ـ التفهم لقيم المجتمع الجديد.

٢ ـ التجاوب مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية التى يمر بها الوطن العربى.

٣ ـ قبول فكرة التغير المادى والإيجابى والمساهمة الإيجابية فى بناء المجتمع العربى.

٤ ـ إتقان المهارات الفنية والاجتماعية اللازمة لتحقيق التقدم والتطور فى مختلف ميادين العمل وفى قطاعات الخدمات الاجتماعية.

والمدرسة الثانوية دون غيرها من مراحل التعليم مطالبة بأن تساهم بنصيب كبير فى تحقيق هذه المطالب. وهذا العمل كفيل بإبراز أهمية مرحلة التعليم الثانوى.

ولما كانت الوحدة العربية بأهدافها السياسية والاقتصادية والاجتماعية هى الإطار الفلسفى الذى تقرر فيه مصير المجتمع العربى ومستقبله فإن المدرسة الثانوية باعتبارها الطريق الأمثل لإعداد الطاقة البشرية التى ينبغى أن تتحمل مسئولية البناء فى هذه القومية، تهدف إلى تنمية القومية العربية من حيث إنها قيمة كبرى وهدف أسمى ننشد تحقيقه سلوكاً لتحرير الوطن العربى ورفع مستوى المعيشة لجميع أبنائه، والقضاء على ما فيه من متناقضات ومظاهر تخلف مادى واجتماعى.

ولما كان من خصائص العالم الذى نعيش فيه التضارب بين المذاهب الاقتصادية والاجتماعية. ولما كان دعاة هذه المذاهب يعملون على استخدام جميع الوسائل لاجتذاب عناصر الشباب والتأثير فيهم فإن من أهم وظائف المدرسة الثانوية تبصير الشباب بمقومات عروبتهم من الناحية التاريخية والحضارية والسياسية والروحية ودور وطننا العربى فى محاربة الاستعمار فى جميع صوره وأشكاله.

أهداف المدرسة الثانوية:

لكى نحدد أهداف المرحلة الثانوية بشكل واضح لابد لنا من الرجوع إلى الأهداف العامة للتربية والتعليم والتى تشتق بدورها من الأهداف القومية الكبرى ومن مطالب المجتمع واحتياجاته، وفى إطار متطلبات العصر الذى نعيش فيه.

وقد حددت ثورة ٢٣ يولية عام ١٩٥٢ فى جمهورية مصر العربية الأهداف العامة للتربية والتعليم وبلورتها فى هذه الكلمات: إن موضوع التربية والتعليم هو موضوع الخلق الفردى لكل مواطن، وهو موضوع السلوك الاجتماعى لمجموعة من المواطنين. .هو الإبداع فى الفن، وهو الابتكار فى العلم. . هو الارتقاء والتقدم فى كل ميدان من ميادين العمل وفى كل مظهر من مظاهر الحضارة. . إنه تربية النفس والعقل والبدن وتربية الخلق والضمير والإرادة، وغرس الإيمان فى كل نفس لتخلق مجتمعاً ديموقراطياً واعياً يؤمن بالله وبالوطن وأمته العربية ويقدس الكرامة والعدالة والمساواة.

وفى ضوء ذلك يمكن أن نحدد أهداف المرحلة الثانوية العامة فيما يلى:

١ ـ تحقيق النمو المتكامل للطالب فى إطارين هما:

(أ) الإطار العقلى بحيث يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والخبرات بصورة متكاملة.

(ب) الإطار الاجتماعى والنفسى والخلقى والجسمى والروحى والجمالى بحيث تتكامل وتتوازن جوانب شخصية الفرد.

٢ ـ إعداد الطالب ليعيش فى مجتمع منتج ديموقراطى تعاونى.

٣ ـ الاستمرار فى الإعداد القومى والوطنى للطلاب وتنمية الاعتزاز بالقومية العربية

٤ ـ تنمية الحساسية الاجتماعية وخدمة البيئة والالتزام الاجتماعى.

٥ ـ إعداد الطلاب للحياة العلمية فى المجتمع وتنمية الاتجاه العملى واحترام العمل اليدوى.

كما يمكن تحديد الأهداف المهنية العامة للتعليم الفنى فيما يلى:

(أ) إعداد طبقة من الصناع ورجال التجارة وربات البيوت، تسد حاجة الميادين الصناعية والزراعية والتجاريه بالقوى البشرية العاملة من المواطنين المستنيرين على درجات مختلفة من المهارة والكفاية.

(ب) القضاء على ما قد يكون متبقياً من أدوات العمل العتيقة التى لا تزال موجودة ببعض المصانع أو المزارع والمؤسسات التجارية والمالية أو المصانع الحكومية.

(جـ) تنمية الثروة القومية عن طريق الاستفادة بما تعلمه الطلاب ودربوا عليه فى الميادين الفنية المختلفة.

(د) فهم الحقوق والواجبات المهنية وكسب العادات السلوكية المتصلة بالجهود الصناعية والزراعية والتجارية واحترام دستور المهنة وآدابها.

(هـ) تذوق الطالب للمهنة التى يختارها تذوقاً سليماً عميقاً ليخلص لها ويحبها ويحترمها ويسعى للنهوض بها.

(و) زيادة فرص المران العملى أمام طلاب هذا النوع من التعليم فى المصانع والمزارع والمؤسسات حتى لا تقتصر دراستهم على النظريات وإنما تشمل المران على الاتجاهات العملية فى الميادين التطبيقية.

مطالب الشباب التعليمية فى المرحلة الثانوية:

من الأمور المسلم بها أن الهدف الرئيسى للتعليم الثانوى فى جمهورية مصر العربية كما هو الحال فى كافة البلاد العربية هو مواجهة مطالب الشباب التعليمية ونقصد بالشباب هنا من هم فى سن التعليم الثانوى من الجنسين.

وللشباب مطالب مشتركة بين الجميع، ومطالب خاصة ينفرد بها بعضهم دون البعض الآخر. ومجرد سرد هذه المطالب المشتركة والفردية إنما هو سرد فى الحقيقة للأهداف التى نسعى لتحقيقها كلها أو بعضها عن طريق التعليم الثانوى وفيما يلى أهم هذه المطالب.

(أ) حاجة الشباب إلى كيفية المعيشة مع الغير:

يحتاج الشباب فى مرحلة التعليم الثانوى إلى ما يأتى:

١ - فهم المثل العليا للديموقراطية وتقديرها حق قدرها.

٢ - فهم ما له من حقوق وما عليه من واجبات فى مجتمع ديموقراطى عربى.

٣ - التزام الكفاءة والنشاط وحسن المعاملة فى أداء ما عليه من واجبات نحو الجماعات التى تضمه، على أن تتفق هذه الجماعات والمثل العليا للديمقراطية.

٤ - صيانة كرامة الفرد. وتقدير ما له من قيمة بغض النظر عن جنسيته ولونه ومذهبه وثروته.

٥ - تكوين العادات والتزام المقاييس الخلقية التى تساعده ليكون خليقاً بمدرسته وبالمجتمع الذى يعيش فيه.

٦ - التزام الاحترام وشرف المعاملة بإزاء ما للأفراد وما للأقلية والأكثرية من حقوق.

٧ - تقديس ما للقانون من حرمة، حتى وإن كان لا يرضى عنه ويعمل على إبطاله.

٨ - إيجاد علاقات لا غبار عليها مع الجنس الآخر.

٩ - تكوين مثل عليا سامية واتجاهات سليمة وفهم دقيق بإزاء الزواج والأبوة فى حالة البنين والأمومة فى حالة البنات.

١٠ - فهم ما للأسرة من أهمية بالنسبة للفرد والمجتمع وإدراك العوامل التى تكفل الوفاق العائلى.

١١ ـ فهم ما للجماعة التى يعيش فيها من ثقافة، وتقديرها والإسهام فى رقيها سواء أكانت هذه الجماعة مدرسة أم حيًا أم قرية أم مدينة أم محافظة أم أمة.

١٢ ـ الشعور بأنه فرد له قيمة، لم يلفظه المجتمع ولا هو من سقط المتاع.

(ب) الحاجة إلى اكتساب الصحة ـ جسمية أو عقلية والاحتفاظ بها:

يفتقر الشباب فى مرحلة التعليم الثانوى إلى:

١ ـ الإسهام فى النشاط الرياضى على أن ينال قسطاً من الراحة والاسترخاء وفق ما يفرضه عليه تكوينه الجسمانى وميله الوجدانى وبنيانه العضوى.

٢ ـ اكتساب خفة الحركة، واتزان الخطوات، والتجمل بالصبر والقدرة على الجلد مع سلامة البنية ورشاقة القد وقوة العضلات.

٣ ـ ممارسة ألعاب الترويح، وفنون الرياضة والتمرينات البدنية التى يمكن أن تبقى معه بعد تخرجه.

٤ ـ اكتساب الصحةالعقلية والجسمانية باتخاذ طريق وسط فى حياته اليومية لا تطغى ناحية اللعب على العمل أو بالعكس.

٥ ـ فهم تكوين الجسم الإنسانى ووظائف أعضائه وكيفية الاعتناء به.

٦ ـ معرفة كيفية الحصول على الصحة العقلية والاحتفاظ بها.

٧ ـ الحصول على المعلومات الجنسية التى تتلاءم ومراحل تطوره.

٨ ـ الشعور بما عليه من مسئوليات إزاء مدرسته ومنزله والبيئة المحلية فيما يختص بالمرافق الصحية. وصحة الأفراد.

٩ ـ القيام بالإسعافات الأولية الضرورية فى حالات الطوارئ.

١٠ ـ الحاجة إلى جو وجدانى يسمح بتحصيل العلم، ويساعد عليه فى المدرسة.

(جـ) الحاجة إلى تعلم الشباب المعيشة فى بيئته العلمية والطبيعية:

يحتاج الشباب فى مرحلة التعليم الثانوى إلى ما يأتى:

١ ـ فهم البيئة الطبيعية التى يعيش فيها وتقديرها، وتشمل هذه البيئة النبات والحيوان، والبر والبحر والجو.

٢ ـ العمل فى بيئته الطبيعية والإنتاج فيها، والاستهلاك من خيراتها، على أن يكون تصرفه فى الحالتين تصرفاً ذكياً أساسه حسن النية.

٣ ـ فهم أثر البيئة فى مختلف أنواع الثقافات فى الماضى وفى الحاضر.

٤ ـ إدراك كيفية تسخير الموارد الطبيعية لمنفعة الجنس البشرى.

٥ ـ الحصول على العلم، وكسب المهارة، وإظهار الرغبة فى المحافظة على الثروة الحالية لهذه البيئة الطبيعية.

٦ ـ فهم علاقة مقادير الإنتاج والاستهلاك زيادة ونقصاً، وأثرها فى المجتمع بصفة عامة من الوجهة الاقتصادية.

٧ ـ فهم البيئة التكنولوجية المعقدة وتقديرها.

٨ ـ فهم المسئولية الخلقية والاجتماعية التى يستلزمها التقدم العلمى وتقديرها.

٩ ـ فهم الطريقة العلمية فى البحث وطرق التجريب وطبيعة البرهان والدليل مع تقديرها حق قدرها.

١٠ ـ فهم أثر العلم فى الحياة اليومية مع إعطائه حقه من التقدير، وكذلك أهمية الحقائق العلمية التى تدور حول طبيعة العالم وطبيعة الإنسان.

١١ ـ فهم بعض القوانين الطبيعية الهامة التى تحكم الكون مع إعطائها ما تستحقه من التقدير.

١٢ ـ الحرص فى الاستهلاك لا فيما يختص بالدواء والطعام والمسكن والملبس، بل فيما يختص أيضاً بالنقل والمواصلات.

١٣ ـ معرفة تكوين العالم الطبيعى والعناصر التى تدخل فى تركيبه وعلاقات الطاقات التى توجد فيه.

١٤ ـ استخلاص العبر من الحياة والاقتداء بخيار الناس.

١٥ ـ الإيمان بأن هناك خطة يسير عليها الكون وهدفا يتجه إليه، فوق ما يستطيع أن يعرفه الإنسان أو يرسم له خطة.

(د) الحاجة إلى التوجيه السليم:

يحتاج الشباب فى مرحلة التعليم الثانوى إلى ما يأتى:

١ ـ معاملته فى جميع مراحل نموه كفرد له كفايته الخاصة وقدراته، وله ميوله وأهدافه.

٢ ـ معرفة نواحى الضعف ونواحى القوة عنده.

٣ ـ تقديم التوجيه له بقصد الإفادة من نواحى القوة عنده، والوصول إلى حل مناسب لنواحى الضعف.

٤ ـ الحاجة إلى التوجيه فى الحالتين: يسر الحياة وعسرها عندما يبتسم الدهر فيحالفه النجاح وعندما يكشر عن أنيابه فيصادفه الإخفاق والفشل.

ويحتاج الشباب إلى توجيه أساسه المعلومات التى يوثق بها ويعتمد عليها وذلك فيما يختص بما يأتى:

١ ـ الاختبار فى مجال التعليم والمهنة فى المجال الاجتماعى.

٢ ـ كشف ميادين للعمل، لاستغلال الكفايات الموجودة، وإنماء ميول جديدة.

٣ ـ القدرة على التكيف، لا داخل جدران المدرسة فحسب، بل فى خارجها وكذلك فى ميدان العمل بعد التخرج.

٤ ـ رسم الخطط والأهداف، على أن يكون لها من المرونة ما يسمح بتغييرها وفق مقتضيات الظروف والأحوال.

ويحتاج الشباب أيضاً إلى التوجيه فيما يلى:

١ ـ محاولة كسب أدوات التعليم، أى وسائل التوجيه الذاتى فى مواجهة حقائق الحياة.

٢ ـ تحمل المسئولية بنجاح.

٣ ـ ممارسة التوجيه الذاتى مع الاهتمام الواجب بأعضاء المجتمع الآخرين.

(هـ) الحاجة إلى تعليم التفكير المنطقى والقدرة على التعبير من الأفكار بوضوح:

يحتاج الشباب فى مرحلة التعليم الثانوى إلى ما يأتى:

١ ـ ازدياد القدرة على استعمال وسائل التعليم من قراءة وكتابة ومحادثة واستماع وملاحظة.

٢ ـ ازدياد القدرة على استعمال الرموز والرسوم البيانية، والخرائط وما شابه ذلك من رسوم تخطيطية وفى مختلف المواد الدراسية.

٣ ـ معرفة كيفية تحديد المشكلة تعريفاً جامعاً مانعاً.

٤ ـ معرفة مصادر المعلومات وكيفية اختيارها وتنظيمها.

٥ ـ تقدير قيمة المعلومات وأهميتها.

٦ ـ استخلاص النتائج ووضعها موضع التجربة وعرض النتائج فى شكل مقبول.

٧ ـ التعرف على ما يستهدف إلى الدعاية على إدراك ماهيتها وكنهها وتقدير قيمتها ومراميها.

٨ ـ تأجيل إبداء الحكم إذا لزم الأمر، لعدم كفاية مقوماته، وعدم توافر الأسس التى يبدى الرأى على أساسها.

٩ ـ احترام حق الآخرين فى التعبير عن آرائهم وحقهم فى التفكير.

(و) الحاجة إلى الإعداد للعمل ولمواصلة التعليم أو لكليهما معاً:

يحتاج الشباب فى مرحلة التعليم الثانوى إلى ما يأتى:

١ ـ كسب ما لا غنى عنه من أنواع المهارات، وتكوين المدركات العقلية وإنماء الخطط إذا أراد مواصلة دراسته أو العمل الموفق فى ميدان أو أكثر من ميادين التجارة والصناعة والزراعة.

٢ ـ الحصول على المعلومات الخاصة بمختلف ميادين العمل، أى الفرص التى تتاح لهم فى هذه الميادين، والشروط التى يجب أن تتوافر فيهم لكى يعملوا، وشروط التوظف فيها ومجال التقدم والنمو فى وظائفها.

٣ ـ الإلمام بمشاكل العمال وأرباب الأعمال، ومطالب الطرفين، وعلاقاتهما ببعض.

٤ ـ إدراك الحاجة إلى العمل وتقدير قيمته على حقيقتها والإيمان بقدسية العمل وشرفه.

٥ ـ تطبيق المبادىء الخلقية فى المعاملات التجارية وفى العلاقات بين العامل وصاحب العمل.

٦ ـ تحديد معايير يقيس بها النجاح.

٧ ـ معرفة ما له من قدرات واستعدادات.

٨ ـ استخدام هذه القدرات والاستعدادات لكشف ما يستطيع القيام به من مختلف المواقف ويضع ما يصل إليه موضع التجربة.

٩ ـ الحصول على التوجيه والمعلومات والخبرات التى تساعده فى المستقبل على اتخاذ القرارات الخاصة بمستقبله فى التعليم، والخطط التى يفكر فيها بصدد اختيار مهنة من المهن.

١٠ ـ إتاحة الفرص له لتعديل ما قد يكون قد اتخذ من قرارات إذا اتضح بعد البحث الدقيق عدم جدواها.

١١ ـ الحاجة إلى زيارة مكان العمل وملاحظته فى ظروف كثيرة.

١٢ ـ وضع العمل موضع التجربة.

١٣ ـ تكوين عادات طيبة للعمل.

١٤ ـ تذوق لذة إنجاز الأعمال بقدرة ومهارة.

١٥ ـ إتاحة التوجيه فيما يتصل بالعمل من خبرات خاصة وإتاحة الإشراف عليه فى هذه الناحية.

١٦ ـ تقديم المساعدة لمعرفة كيفية الحصول على عمل، وفى اختيار الكيفية التى يواصل فيها تعليمه العالى، والمساعدة فى الالتحاق فعلا بالكلية التى وقع عليها اختياره.

١٧ ـ الشعور بأن عليه مسئولية فى عملية اختيار الوظيفة.

١٨ ـ الحاجة إلى متابعة تستهدف مساعدته لكى يتحسن فى عمله الذى تخصص فيه فى دراسته الثانوية، ويصعد به سلم الرقى.

(ز) الحاجة إلى تعلم حسن استغلال وقت الفراغ:

يحتاج الشباب فى مرحلة التعليم الثانوى إلى ما يأتى:

١ ـ الحصول على المعلومات، وكسب المهارة، لكى تكون له ميول ابتكارية فى مختلف الميادين، كميدان الفنون الجميلة والتطبيقية والهوايات العملية، الموسيقى، الآداب، الألعاب الرياضية، أنواع النشاط الاجتماعى، وأوجه النشاط التى يكون الخلاء مجالها وميدانها.

٢ ـ الإسهام بطريقة فعالة فى مختلف نواحى النشاط، يكون مرة مبتكراً يعمل بوحى تفكيره ووفق طريقته، ويكون مرة أخرى مستمعاً بقدر ما يسمع ومشاهداً بقدر ما يرى.

٣ ـ اختيار ما يقوم به من نشاط فى أوقات الفراغ، وتوزيع وقته توزيعا عادلا بين الفراغ وسائر مظاهر الحياة. (التعامل الحضارى مع الوقت).

٤ ـ الحاجة لعمل برنامج للترويح للعام بشهوره الاثنى عشر مع عمل ترتيب خاص لفترات الأجازات الدراسية.

٥ ـ عمل برنامج للترويح الذى هو جزء حيوى من حياة الشباب.

٦ ـ الحاجة إلى إرشاد وإمكانيات تساعده فى تحقيق الأهداف المقبولة فى ميدان الترويح.

٧ ـ استعمال وقت الفراغ طواعية واختياراً لفائدة الآخرين ولمصلحتهم الذاتية.

(ح) الحاجة إلى المعيشة فى جو يظلله جلال الفن وروعته:

يحتاج الشباب فى مراحل التعليم الثانوى إلى ما يأتى:

١ ـ تقدير الجمال فى جميع مظاهر حياته اليومية.

٢ ـ تذوق الجمال فى الأدب والفن والموسيقى والطبيعة.

٣ ـ تقدير نواحى الجمال وأوجه الفن فى أى تصميم جيد.

٤ ـ تقدير مظاهر الجمال المختلفة فى البيئة، والعمل على تحسينها قدر استطاعته وذلك عن طريق الاحتفاظ به نظيفاً وفى عملية تأثيثية وفى مظهره الخارجى والداخلى وكذلك فى المظاهر الطبيعية المحيطة به.

٥ ـ وجود وعى جمالى، فيما يختص بالبيئة المدرسية والوسط الخارجى ورغبة فى تحسين هذه المظاهر قدر المستطاع.

٦ ـ وجود معايير مقبولة للذوق فيما يشتريه من السلع وفى نشاطه الترويحى وفى مطالعاته الأدبية.

٧ ـ تعلم الحياة فى وسط تحيط به مظاهر الجمال وذلك فى حدود إيراده.

٨ ـ القدرة على إبداع الجمال وتذوقه، أيا كان هذا الجمال ومظهره وذلك وفق استعدادته وقدراته وميوله.

صور المدرسة الثانوية:

يتفق المربون فى كثير من أنحاء العالم على أن تنويع المدارس الثانوية أمر واجب وأساسى ما دامت هناك فروق فردية واختلافات بين التلاميذ فى القدرات والاستعدادات.

ويتم التوزيع بين التعليم العام والفنى عادة فى نهاية القسم الأول من المرحلة الثانوية أو بعد المرحلة الإعدادية فى جمهورية مصر العربية.

أما فى إنجلترا فإنها تتبع إلى الآن نظامها التقليدى فى التوزيع ابتداء من سن الحادية عشرة على مدارس أكاديمية وفنية وحديثة كما يتم إعادة النظر فى هذا التوزيع فى سن الثالثة عشرة، ويتم التوزيع فى البلاد الاشتراكية بعد مرحلة التعليم الأساسى التى قد تمتد إلى عشر سنوات كما فى ألمانيا الشرقية ويتم التوزيع فيها إلى تعليم عام وفنى ومهنى.

ومن الصعوبات التى تقف أمام تنويع المدرسة الثانوية صعوبة الحكم على قدرات واستعدادات التلاميذ عقب الانتهاء من دراستهم السابقة.

ومن هنا فإنه فى كثير من الدول لا يكتفى بالامتحان النهائى للمرحلة السابقة وإنما ينظر إلى السجلات المدرسية (البطاقات) التى تعتبر بمثابة صحيفة أحوال

الطالب تدون فيها أهم اتجاهاته من خلال الدراسة؛ وإلى آراء المدرسين والمشرفين والمتخصصين، هذا إلى جانب اختبارات الذكاء والقدرات الخاصة التى تكشف عن المواهب والاستعدادات العملية والفنية.

وقد قامت الدول المختلفة بتدبير عدة حلول لمشكلة تنويع التعليم الثانوى وتوزيع التلاميذ بينها ومن هذه الحلول:

(أ) إقامة مدارس ثانوية شاملة:

(ب) تدبير برنامج عام لجميع الطلاب بعد انتهائهم من الدراسة الابتدائية ثم يوزعون بعده على الدراسات الثانوية المختلفة.

(جـ) الاهتمام بالخدمات التوجيهية والتوجيه المدرسى. حتى توزيع الطلاب على الأنواع المختلفة من الدراسات الثانوية توزيعا صحيحا بقدر الإمكان.

وهنا تثار قضية تعدد صور وأشكال المدرسة الثانوية، فهناك المدرسة الثانوية الأكاديمية والمدرسة الثانوية الفنية إلى جانب المدرسة الثانوية الشاملة والمدارس الثانوية المتخصصة.

وهنا أيضا تثار قضية دور المدرسة الثانوية فى المجتمع وهل هى مدرسة تقليدية تحافظ على التراث الثقافى، أم هى مدرسة تقدمية تقود التراث الثقافى والاجتماعى أم أنها مدرسة مجتمع وخدمة البيئة تغير المجتمع وتخدمه أم أنها تجمع بين كل هؤلاء.

وهنا يجدر بنا الإشارة إلى مجموعة صور المدرسة الثانوية ومن أهمها:

(١) المدرسة الثانوية الشاملة:

وقد وجدت لتقضى على نظام الفوارق الاجتماعية الموجودة بين المدارس النظرية والمدارس الفنية وينادى أنصار المدرسة الثانوية الشاملة بأن هذه المدرسة تساعد على تحقيق مبدإ تكافؤ الفرص التعليمية، وأن وجود مدرسة واحدة لجميع الشباب يساعد على تفاهمهم ويؤدى إلى التقارب فيم بينهم ويحطم الفوارق الاجتماعية الموجودة بسبب وجودهم فى مدارس منفصلة.

وتوجد المدرسة الثانوية الشاملة فى إنجلترا وفى الولايات المتحدة الأمريكية وهى تحتوى على ثلاثة اتجاهات؛ ثقافية ومهنية واجتماعية.

فهناك قدر موحد من البرنامج يستمر فيه جميع التلاميذ كاللغة القومية والدين والتربية الوطنية والجغرافيا المحلية والموسيقى والفن والتربية البدنية، علاوة على ألوان النشاط المدرسى التى يشترك فيها جميع التلاميذ إلى جانب بعض الدراسات الخاصة نظرية كانت أو فنية ينتظم فيها من يميل لهذه أو تلك من الدراسات.

كما أن عدد هذه الدراسات ليس محدودا، فالتلاميذ الأكثر قدرة أو استعدادا تصل دراساتهم الخاصة إلى أربع أو خمس مقررات على حين يقتصر البعض الأقل قدرة على لون واحد من هذه الدراسات الخاصة.

وهكذا يظل جميع التلاميذ مع اختلاف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم الفردية فى مدرسة ثانوية واحدة حتى نهاية المرحلة، مع إشباع حاجة كل منهم واتجاهاته.

(٢) المدرسة الثانوية الروسية:

تقوم المدرسة الثانوية فى روسيا على الناحية العملية والفنون التطبيقية والتكنيكية وآخر مبتكرات العلم والتقدم الصناعى، ممثلة تمثيلا نظريا وعمليا فى مختلف المواد الدراسية، كما تقابل المدرسة احتياجات خطة السنوات السبع فى الصناعة والزراعة وتتمشى مع عجلة الإنتاج القومى، وتشجيع النوادى والحلقات ولجان النشاط المدرسى داخل المدرسة وخارجها، والتدريب العملى يومان فى الأسبوع فى المصانع والمزارع والمصالح المختلفة وبهذه الطريقة يكتسب التلاميذ مهاراتهم العملية ويتم تسهيل المواد الدراسية وتكتسب عادة الدراسة أثناء العمل وعادة العمل أثناء الدراسة.

(٣) المدرسة الأكاديمية النظرية:

إلى جوار هذه المدارس الموحدة توجد المدرسة الثانوية الأكاديمية النظرية وهى ذات غرض مزدوج، إذ أنها تزود الطلاب بالثقافة العامة، والناحية الأكاديمية

التى تؤهلهم لمواصلة الدراسات العالية، كما تزودهم بالمهارات اللازمة لهم فى ممارسة أعمالهم فى الحياة.

وهى لا تختلف فى طبيعتها بين الدول المختلفة وإن كانت تختلف فى مسمياتها فيطلق عليها مدارس النحو فى بريطانيا، ويطلق عليها مدارس الليسيه أو الكوليج فى فرنسا، كما تسمى بالمدارس الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية.

(٤) المدارس الثانوية الفنية:

هناك المدارس الثانوية الفنية التى تعمل على تزويد السوق بفنيين على درجة مناسبة من الثقافة العامة والفنية تمكنهم من القيام بتنفيذ المشروعات الصناعية والزراعية والتجارية وسد احتياجات الشركات والمصالح الحكومية والهيئات الأهلية، كما تمكنهم من السير بعملية الإنتاج فى الطريق السليم.

(٥) المدارس الثانوية المتخصصة:

وإلى جانب ذلك توجد المدارس الثانوية المتخصصة لغرض خدمة ناحية معينة من نواحى الإنتاج أو الخدمات وتوجد فى الاتحاد السوفيتى كما توجد فى جمهورية مصر العربية، فهناك مثلا مدرسة للمعادن ومدرسة للبناء فى الاتحاد السوفييتى، كما توجد مدرسة ثانوية للبريد فى مصر.

وأيا كانت صورة المدرسة الثانوية بمختلف أنواعها شاملة أو موحدة عامة أو فنية متخصصة فيجب أن تكون على قدم المساواة نسبيا فى مبانيها وإمكانياتها والخدمات التى تبذل لتلاميذها والنفقات التى تصرف عليها ومؤهلات مدرسيها ومرتباتهم وترقياتهم كما لا تتميز بوضع اجتماعى خاص لطلابها يفرقها من غيرها من المدارس بنفس المرحلة.

وأيا كان شكل المدرسة الثانوية فينبغى أن تتسم بالمرونة فى نظمها وبرامجها بحيث يمكن أن يحول التلميذ من نوع إلى آخر فى سهولة ويسر.

المناهج والكتب والوسائل التعليمية بالمرحلة الثانوية:

يرتبط المنهج بصفة عامة بثقافة المجتمع ويتأثر بالتغيرات والتعديلات العامة التى تطرأ على هذه الثقافة بعناصرها المختلفة، وقد طرأت على مجتمعنا العربى

تغييرات جوهرية دعت المسئولين عن التربية إلى إعادة النظر فى جوانب العملية التعليمية، ومن هنا ظهرت ضرورة إعادة النظر فى مناهج المرحلة الثانوية بحيث يساير تخطيط المنهج التخطيط العام للدولة سواء فى المجال الاقتصادى أو الاجتماعى أو السياسى وتراعى المناهج إمكانيات البيئة المحلية رغبة فى ربط التلميذ ببيئته وتحقيق الترابط والتكامل والتعاون بين المواد المختلفة بحيث يخدم كل منهج المناهج الأخرى فى تنمية خبرات التلاميذ وإكسابهم المهارات اللازمة.

وتأسيسا على هذا ينبغى عند وضع منهج المرحلة الثانوية إجراء تحليل على المجتمع، واحتياجات الطالب وأهداف المرحلة الثانوية والشكل الذى ترتضيه لمدرستها، بحيث يساير تخطيط المنهج العام للدولة من جهة ليتسنى إعداد المواطنين لتحمل مسئوليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وبحيث يساير من جهة أخرى متطلبات الشباب فى مرحلة نموهم الحاسمة، ويواجه الفروق الفردية بينهم، ويحقق الأهداف المرسومة للمرحلة الثانوية ويتفق مع شكل وصورة المدرسة الثانوية المرغوب فيها.

ومن ثم كان على هذه المناهج أن تحقق تنمية المواطن وتنمية المجتمع وخلق المواطن الذى يستطيع أن يتحمل مسئولياته فى المجتمع وأن يكون عضوا منتجا متفهما لدوره فى المجتمع.

وفى مجال تطوير مناهج المرحلة الثانوية ينبغى أن تحقق هذه المناهج تزويد الطالب فى هذه المرحلة بالقدر الكافى من المعلومات والمعارف التى تتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية مع الاهتمام بالجانب التطبيقى للمواد الدراسية فيصبح العلم فى خدمة المجتمع.

وهنا نذكر أن فرنسا بدأت تخفف من تمسكها بالعلوم النظرية ولا سيما الآداب القديمة واهتمت بمجاراة - أو يكاد - إنجلترا فى عنايتها بالعلوم الطبيعية والرياضية الحديثة، ونذكر أيضا أن المدرسة الثانوية الروسية تهتم بالعلوم الطبيعية والرياضية إذ تمثل ٥٣٪ من برامج المواد الدراسية بينما تمثل الثقافة العامة والآداب القديمة ٤٧٪ فقط.

ووفق أسس ونظم معينة يراعى فيها عدم ضياع فترات الدراسة أو اضطرابها، وذلك، بإمداد الطالب أثناء دراسته النظرية استعدادا وقدرات فنية أو

على العكس، وأن يكون هناك دائما قدر من الاختيار للطالب بحيث يدرس مقررات تناسبه حتى لا يكون جميع التلاميذ صورة مكررة فى قالب واحد.

ومن الجدير بالذكر أن نشير إلى تجربة فى تنويع التعليم الثانوى فقد أوجدت فى نظمها التعليمية تعليما ثانويا قصير المدى مدته عامان بعد الانتهاء من الدراسة بالقسم الأول من التعليم الثانوى التالى للابتدائى، والدراسة بهذا التعليم قصير المدى تهدف إلى تخريج الفئة المتوسطة المهارة للعمل فى المجالات الإنتاجية والإدارية المتوسطة المختلفة، وهى تتضمن تعليما عاما ذا اختيار مهنى حر وآخر مهنيا متخصصا وثالثا زراعيا. والالتحاق بهذا النوع من التعليم متاح لغير القادرين على مواصلة تعليمهم طويل المدى نتيجة عدم توافر أية استعدادات لازمة له، أما أولئك القادرين على مواصلة التعليم إلى نهايته فلهم تعليمهم الثانوى طويل المدى (٤ سنوات بعد الانتهاء من القسم الأول الثانوى الفنى والعام).

والواقع أننا نحتاج إلى تجريب كل من نوعى التعليم الثانوى المتعدد الجوانب سواء فى صورة المدرسة الشاملة الأمريكية أو البولوتكنيكية السوفيتية حتى نصل إلى ما ما يناسب النواحى لاقتصادية والمادية والاجتماعية والقومية لوطننا العربى.

على أن يكون رائدنا فى كل هذه الحالات تحقيق المساواة بين جميع أنواع التعليم مع رفع شأن العمل وقيمته،وجعل التعليم الثانوى للدخول إلى الجامعة على قدم المساواة.

كما أننا فى حاجة إلى تجربة إلحاق المدارس بالمصانع أو بالمزارع أو بالورش لأن مهمة المدرسة سوف تكون تخريج المواطن المنتج، كما أننا فى حاجة إلى تجربة تطعيم الدراسات الفنية والمهنية والعكس بالعكس، وكذلك تطعيم الشُعَب الأدبية بدراسات وبرامج خاصة بالمجالات العلمية والفنية حتى ولو لم تتبع نظم المدارس الشاملة.

فإن المعيار الحقيقى لنجاح المدرسة الثانوية هو مدى تطبيقها للعلم والتكنولوجيا والإنتاج، ولا تعترف مدرسة المجتمع بالعلم النظرى وحده أو بالعلم لمجرد العلم، وهى بذلك تخالف مدرسة النشاط التى أخضعت المعرفة لحاجات الطالب وميوله وحدها، كما تختلف عن المدرسة التقليدية التى جعلت من العلم مادة من المواد والمناهج والامتحانات تزحم بها الذاكرة أكثر مما تنير الفهم وتنمى الذكاء.

وينبغى أن يزداد الاهتمام بالمواد العملية والعمل على دراستها دراسة علمية تطبيقية حتى يتحقق الربط بين النظرى والعملى، وحتى تتأكد فى أذهان الأجيال الجديدة فكرة العمل وأهميته بصفته التأكيد الواقعى لوجود الإنسان وقيمته.

ويجب أن يفسح المجال للطالب فى المرحلة الثانوية يحقق فيه تنمية مواهبه وميوله ومهاراته ـ بصفة جدية ـ حتى يرتفع بمستوى العمل إلى مستوى شغل وقت الفراغ بها بما يعود بالخير عليه وعلى مجتمعه، وربما كان من الأفضل أن يحتوى المنهج على مادة دراسية يمكن للتلميذ أن يستخدمها فى الحياة بعد التخرج وألا تكون هذه المواد العلمية الفنية قاصرة على التعليم الثانوى الفنى، فليس كل من يدخل المرحلة الثانوية بقادر على الالتحاق بالجامعة. وفى مجتمع متطور سريع التغير يتعرض التلميذ لمشكلات سرعان ما يغرق فيها إذا لم يعد الإعداد الكافى الذى يؤهله لسرعة التكيف.

والمنهج ليس محتوى فقط يقتصر على ما يدرس من معلومات وما يزود به التلميذ من ثقافات وإنما يدخل هذا المجال جميع الأنشطة العلمية سواء داخل الفصل أو خارجه وسواء فى مجال المواد الدراسية أو فى غيرها وما يتصل بواقع الحياة.

والمنهج أيضاً أسلوب ومحتوى وكل منهما يرتبط بالآخر، ولهذا أصبح من الضرورى تقديم واستخدام الأساليب الجديدة بمجرد أن تتوافر الوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة فى العملية التعليمية، وينبغى أن تصبح المدارس التجريبية وسيلة لجعل هذه الطرق مرئية وواضحة.

ينبغى أن يكون هناك أسلوب معين أو طريقة معينة يتفق عليها عند اختيار منهج أو عند تعديله بحيث يقوم هذا الأسلوب على التجريب العلمى وبحيث يتوافر للتجريب ظروف عامة لا تملى إنجاح التجربة اصطناعيا كما أتيح فى أساليب التجريب السابقة، وإنما تختار عينة كبيرة عشوائية ومدارس ذات إمكانيات عادية.

ويشترط عدم إحداث أى تغيير فى المناهج بعد ذلك إلا بناء على تقارير ميدانية وتقارير متابعة بحيث تثبت قصور المنهج عن تحقيق الأهداف المرجوة وتكون مجسات التغيير هنا تقارير الخبراء وآراء السوق، وهذا يتطلب إعطاء فترة من الاستقرار لتطبيق المناهج وتخريج دفعات لتمكين إعطاء حكم دقيق بصورة عملية موضوعية، ومن الضرورى اتباع مبدإ **لا تعميم قبل التجريب.**

وإذا كانت السلطات التعليمية المركزية فى الاتحاد السوفييتى (سابقًا) تقوم بوضع المناهج بينما تتولى تخطيط المناهج فى الولايات المتحدة الأمريكية لجنة مشتركة من جميع السلطات، فإننا فى حاجة إلى دراسة الأسلوبين، واتخاذ ما يتناسب مع ظروفنا بحيث نوازن بينهما، ونرى أن تكون عملية وضع المناهج أو تعديلها من اختصاص لجنة دائمة للمناهج يمثل فيها خمسة دعائم هى:

١ ـ أخصائى المادة الدراسية.

٢ ـ خبير المناهج وطرق التدريس.

٣ ـ المدرس الأول أو المدرس.

٤ ـ الموجه الفنى أو مستشار المادة.

٥ ـ بعض أولياء الأمور المستنيرين، فضلا عن الاستنارة بآراء الطلاب أنفسهم إن أمكن.

ومما لا شك فيه أن الكتاب المدرسى عنصر هام فى العملية التعليمية وأنه من أكثر الأدوات استخداماً فى المدارس إذ تعتمد عليه المواد الدراسية المختلفة التى يتضمنها منهج الدراسة، فالكتاب المدرسى يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويتضمن أيضاً المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية فى مقرر معين، كما أن الكتاب المدرسى له إمكانيات متعددة فى العملية التعليمية، ولذا ينبغى أن يتوافر للكتاب المدرسى المناخ الملائم الذى يجعله أداة تعليمية مثمرة. وينبغى أن يوجه اهتمام متزايد لإخراج الكتاب المدرسى فى صورة تجتذب التلاميذ فى استعماله.

وينبغى أن يجرب الكتاب المدرسى قبل تعميمه، ونظراً للكثرة المتزايدة من الكتب الدراسية التى تقوم وزارة التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية بإعدادها، فيجب أن تكون هناك مؤسسة خاصة للكتاب المدرسى تتولى إعداده، ويتطلب هذا أن تكون بالمؤسسة أجهزة فنيه على كفاءة ممتازة فى الميادين المختلفة العلمية والتربوية وفى تصميم الكتاب وطبعه. ويمكن للمؤسسة أن تتولى تأليف وترجمة المقررات الخارجية المناسبة لتزويد الطالب بالثقافات المختلفة، كما يمكن النظر فى أن تتولى المؤسسة إنتاج الوسائل التعليمية الأساسية اللازمة للدراسة، ومن بينها الأفلام والأشرطة التعليمية على نطاق واسع وبصورة اقتصادية وتوريدها للمدارس المختلفة.

وللوسائل التعليمية أهميتها ودورها الفعال فى تثبيت المعلومات والمعارف فى ذهن الطالب وفى إثارة اهتمامه بالمادة التى يدرسها ودفعه للاستفادة والاستزادة منها والتعمق فيها، كما تحقق الربط بين النظرى والعملى وتبعد الخبرة من مجرد النقل اللفظى، وتقترب بها من ميدان العمل المباشر.

وتأدية الوسائل المعينة لهذه الوظائف تقتضى من المدرس أن يحقق فى نفسه كفاءات معينة، وفى الوسيلة نفسها كفاءات أخرى، فمن حيث الكفاءات المتعلقة بالمدرس؛ نجد أن المدرس فى حاجة إلى دراسة صلة الوسيلة المعينة بالنواحى النفسية للمتعلم، كما أنه محتاج إلى الإلمام بأنواع الوسائل التعليمية ومصادرها المجانية والرخيصة من البيئة أو من غيرها، كما يتطلب استخدام الوسائل بكفاءة تدريب ومهارة من جانب المدرس فى تشغيلها وصيانتها.

وفيما يتعلق بالوسيلة يجب أن تجرب قبل أن تعمم، وإذا كنا نرغب فى تعليم عصرى فيجب أن نستخدم وسائل عصرية فى التعليم منها التلفزيون والإذاعة والأفلام الناطقة والثابتة والمسجلات الصوتية والإسطوانات.

ولا حاجة بنا لتأكيد أهمية الوسائل التعليمية ودورها الفعال فى توفير خبرات فنية وغير محدودة فضلا عن اهميتها فى إثارة النشاط العقلى للتلاميذ وإشباع حبهم الطبيعى للاستطلاع وتحررهم من القيود وتنمية قدراتهم المختلفة؛ لذلك ينبغى أن تتضمن المرحلة الثانوية الكثير من الوسائل التعليمية فى كافة المواد الدراسية وأوجه الأنشطة التربوية.

الإمكانيات المادية للمدرسة الثانوية:

تعتبر الإمكانيات المادية عنصراً أساسياً يعين المدرسة فى تأدية العملية التربوية وبقدر مايكتمل من الإمكانيات تتهيأ للمدرسة فرصة المضى قدما نحو تحقيق النمو المتكامل ونحو إعداد طلابها لمواجهة الحياة العملية أو تأهيلهم لمواصلة الدراسة العالية.

ويمكن تصنيف إمكانيات المدرسة المادية فى المبانى المدرسية والتجهيزات العلمية والأثاث المدرسى.

١ - **المبانى المدرسية**: يشترط عند اختيار المبنى أن يكون فى مكان يسهل على الطلاب الوصول إليه، ويسمح بالتوسع والامتداد فى المبانى لمواجهة حاجات النمو المستقبلة.

وينبغى أن تكون البساطة مع الذوق طابع البناء، وأن يكون البناء من القوة بحيث يتحمل الاستعمال المدرسى، وأن تصمم المبانى بحيث يسهل التنقل بينها فى يسر ودون مضيعة للوقت، ويسهل استخدام الحجرة الواحدة لأكثر من غرض واحد يتيسر ضمها لحجرة مجاورة لتستخدم فى غرض جديد.

وأن تتوافر لحجرات الدراسة السعة والتهوية والإضاءة الطبيعية الكافية وأن تتوزع هذه الحجرات فى عدد من المبانى لتيسير مهمة الإدارة وبما يكفل للدراسة الهدوء.

وأن تتوسط المختبرات والمكتبة والورش وما إليها أجزاء المبنى ليسهل انتقال أفراد الشُعب إليها، وأن تكون الملاعب بعيدة عن الفصول الدراسية والمكبرات والمكتبات والورش بقدر الإمكان.

والأمر الهام هنا هو بحث ترخيص تكلفة إنشاء المبانى، ولذلك يجب الاستعانة ببحوث معهد أبحاث البناء واستخدامها، ووجود مصنع للمبانى الجاهزة أسوة بما هو متبع فى الاتحاد السوفييتى (سابقًا) وإنجلترا.

وأيضا ينبغى أن تتنوع المبانى المدرسية من بيئة لأخرى بما يتناسب وظروف البيئة فى الطقس وفى حاجاتها المحلية من خدمات مدرسية، وبما يناسب استخدام خامات البيئة والحلول الذاتية، فى جمهورية مصر العربية.

يحسن بإدارة المدرسة التى تعانى من قصور حجم المبنى عن الوفاء بحاجات المدرسة أو من افتقار الصيانة أو التجديد فى بعض أجزائه أن تدعو الآباء وأعضاء الأحزاب السياسية والهيئات المعنية بأمر التعليم فى البيئة إلى الإسهام فى عمليات توفير المبنى الصالح وتزويده بالمرافق أو تجديد أجزائه غير الصالحة.

وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة تدعيم مؤسسة الأبنية التعليمية التى تتولى إنشاء المدارس فى كافة المراحل التعليمية بأقل تكلفة وفق خطة معينة.

وتحتاج المدرسة الثانوية إلى ما يلى من الحجرات:

(أ) حجرات الدراسة.

(ب) حجرات النشاط التعليمى (المعامل - المدرجات - الورش - المكتبة - قاعات التربية الفنية - الموسيقية - قاعة تدريس المواد الاجتماعية).

(جـ) حجرات وأماكن الخدمات العامة والترويح (صالة المحاضرات والاجتماعات - المصلى - الإذاعة المدرسية - المتحف المدرسى - الجمعية التعاونية - قاعة السينما والمسرح.. إلخ).

(د) حجرات الإدارة.

٢ - التجهيزات العلمية: ويقصد بها أجهزة المعامل وأدواتها والورش والعدد والآلات والخامات الخاصة بالدراسات العملية والآلات الكاتبة وأدوات الطباعة وأدوات التربية الرياضية والفنية وغيرها.

وفى جمهورية مصر تحصل المدرسة الثانوية على احتياجاتها من التجهيزات..... من مصدرين:

الأول: المقررات الرسمية التى تبلغ إليها من الوزارة أو المديرية التعليمية، وهنا يجب أن تحصل كل مدرسة على مقرراتها فى الوقت المناسب قبل بداية العام الدراسى.

الثانى: ما ينتجه الطلاب أنفسهم من هذه الأدوات فى مجال أنشطتهم المختلفة فى المدرسة ويراعى أن يكون الإنتاج من عمل الطلاب فعلا بتوجيه من أساتذتهم.

وهنا يجب التنبيه إلى أهمية استخدام الإمكانيات المتاحة استخداما سليما، وصيانتها، واستغلال إمكانيات المدرسة من الورش والخامات وخبرة المدرسين فى المواد العملية يؤدى إلى سد حاجات المدرسة من الأدوات المدرسيةومعطيات التدريس ويحافظ عليها.

٣ - الأثاث المدرسى: يتكون أثاث المدرسة من الأثاث اللازم لاستعمال الطلاب فى حجرات الدراسة والمختبرات والنادى المدرسى والملاعب والأفنية والجمعية التعاونية كالمقاعد والتخوت وكراسى حجرات الدراسات العملية، ومساند المطالعة وكراسى المكتبة وأثاث الورش والمزارع والمكاتب التجارية... إلخ.

كما يتضمن ذلك الأثاث اللازم لحجرات الموظفين من مكاتب وأغطية الأراضى وكراسى، والأوراق والسجلات والامتحانات وخزائن النقود وخزائن أجهزة المختبرات ووسائل التعليم. . . إلخ.

ومما لا شك فيه أن اختيار وتنسيق أثاث المدرسة ووضع كل نوع منه فى المكان المناسب والعناية بنظافته أمر وثيق الصلة بالعملية التربوية نفسها.

وينبغى أن يراعى عند اختيار تخوث التلاميذ أن تكون من البساطة والمرونة بحيث تؤدى أغراضا مختلفة وتسمح بمواجهة نمو الطلاب الجسمى.

وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة وجود معهد أو مؤسسة تقوم بإعداد التجهيزات المدرسية المختلفة، كما يمكن استغلال ورشة المدرسة فى إصلاح الأثاث المطلوب إصلاحه.

إدارة المدرسة الثانوية:

حققت السنوات الأخيرة اتجاها جديدا فى الإدارة والتنظيم المدرسى إذ أصبح محور العمل فى المدرسة يدور حول التلاميذ وتوفير كل الظروف والإمكانيات التى تساعد على تحسين العملية التربوية لتحقيق نموهم.

وانطلاقا من تزايد الاتجاه نحو تدعيم المشاركة فى مجال الإدارة التعليمية والمدرسية تكونت المجالس الإدارية وشارك فيها الآباء والتلاميذ أنفسهم جنبا إلى جنب مع المدرسين والنظار.

وهناك مؤثرات عامة تلعب دورها فى إدارة وتنظيم المدرسة الثانوية فى مصر وأهم هذه المؤثرات هى:

١ ـ الحكم المحلى بما يتمثل فى الإدارة المحلية وتنظيمات الأحزاب وقيام المجالس الشعبية.

٢ ـ الأسلوب الديموقراطى بما يتمثل فى الإيمان بكرامة الفرد وقدراته وتحمل المسئوليات وتفويض السلطة.

٣ ـ أن بلادنا فى وضعها الجديد وقد اتجهت فعلا نحو نظام لا مركزى يهدف إلى تدعيم الوحدات الإقليمية وتقوية أركانها، وأن بلادنا وقد ارتضت النظام

الديموقراطى تؤمن بالنقـد الذاتى البناء، وبالقيادة الجماعية وبـتكافؤ الفرص فذلك يعكس اتجاهاتها بوضوح على المدرسة الثانوية وإدارتها.

وهناك أسس عامة يجب مراعاتها فى إدارة المدرسة الثانوية وأهمها:

١ ـ تشجيع فردية التلاميذ وأعضاء هيئات التدريس.

٢ ـ تنسيق جهود العاملين فى المدرسة.

٣ ـ المشاركة الفعالة الواسعة فى تحديد السياسة والبرامج.

٤ ـ إنشاء برنـامج للعلاقات العـامة يهـدف إلى تعريف السلطات التـعليمـية والمجتمع المحلى بسياسة المدرسة وبرنامجها وما تقوم به من نشاط.

وينبغى أن يعاد النظر فى سياسة تقلد المناصب القـيادية الرئيسية بحيث يمكن الطلاب من تحـصيل العلم وكسب المـهارة وتكوين العادات والخطـط ـ من مديرى المدارس الثانوية ونظارها، وأن يكون هذا التعـيين وفق معايير أكثـر تقدماً تأخذ فى الاعتبار الإنتاج للمرشحين والصفـات الشخصية، والمؤهلات الدراسية، والقدرات الابتكارية والقـيـادية وأن يكون بمسـابقـة حـتى يكون هناك تـنافس بين العناصـر المتقدمة، وحتى يتقلد الوظيفة أكفأ المتقدمين.

كمـا ينبغى أن نرتفع بدرجات نظار المدارس الثـانوية المالية فتـصل إلى درجة وكيل وزارة فى المدارس الكبـيرة، وذلك باعتبار أن نظار ومـديرى المدارس الثانوية يؤثرون تأثيراً كـبيراً فى الاتجاه الـتربوى، وفى نوع العلاقات التـى تنشأ بينهم وبين المدرسين والطلاب، كما أنهم يتمتعون بتأثير قوى على نمو التلاميذ.

وتحتاج المدرسة الثانوية، لكى تستطيـع توجيه الطلاب نحو التقدم المطَّرد من الناحية الـتعليمية ـ تحـتاج إلى موظفين فنيـين وغير فنيين ممن لهم أهـداف معينة، ولهم رسالة واضحة بصدد مواجهة الحاجات التعليمية للشباب.

ويجب أن يكون لدى هؤلاء الموظفـين من الخبرة والمؤهلات الشـخصيـة ما يساعد على وجود الوسط التعليمى المستـمر، ويجب أن يكون عددهم كافياً بالنسبة للبرنامج التعليمى ولعدد طلاب المدرسة ومطالبهم الخاصة.

ويجب أن يكون نصاب المدرس وجـملة ما هو مفروض عليـه من الواجبات مؤدياً إلى الإتقان فى العمل.

وتنحصر الوظيفة الرئيسية للإدارة المدرسية فى تنسيق الخدمات المختلفة والأعمال المتنوعة التى تستهدف تنفيذ البرنامج التعليمى تنفيذاً مثمراً، ومن الضرورى حتى تصبح هذه الغاية حقيقة واقعة أن توجد قيادة مدربة تحفز الموظفين إلى العمل، وتنظم الخدمات المدرسية وتديرها وتشرف على عمل موظفى المدرسة فضلا عن أنها توفر الفرص حتى تفيد البيئة المحلية من موارد المدرسة وما تقدمه من خدمات.

ويكون ناظر المدرسة هو الموظف المسئول أمام الإدارة العامة للتعليم الثانوى التى يستمد منها سلطاته، وتقع عليه مسئولية الإدارة المدرسية. وهو مسئول لديها عن صيانة مدرسته وأدواتها، وكذلك عن تنفيذ المنهج وما يتصل به، ثم تقع عليه مسئولية قيادة الحركة التربوية فى بيئته.

ويجب توفير الفرص لجميع من يهمهم أمر التعليم ومن ينتفعون به للإسهام فى الإدارة المدرسية حتى يمكن أن تقوم هذه الإدارة على أسس ديموقراطية، ويؤدى تضافر الجهود وحده إلى إيجاد البرنامج التعليمى الذى يمكن الطلاب من تحصيل العلم وكسب المهارة وتكوين العادات والخطط والتحلى بأهداف المثل العليا التى لا غنى عنها لتربية البلاد.

وإيماناً بأهمية تدريب الطلاب على أعمال الريادة والقيادة وتعليمهم إياها تكونت الاتحادات الطلابية، كما درب الطلاب على القيام بالخدمات العامة سواء داخل المدرسة أو خارجها فى البيئة.

ففى يوغسلافيا السابقة أشار أحد التقارير إلى أن التلاميذ يقومون بذاتهم وتحت إشراف مدرسيهم بأعمال محضرى المخابر وتنظيف المخابر بل والفصول إن لزم الأمر.

الديموقراطية فى المدرسة الثانوية

إذا سلمنا بأهمية دور المدرسة فى عملية التطور الاجتماعى الديموقراطى فلابد لهذه المدرسة أن تكون «معملا» للديموقراطية، وأن تصبح مكاناً يكتسب فيه الناشئة أسس الحياة الديموقراطية. وهم يكتسبونها لا عن طريق تلقينهم هذه المبادىء إنما يمارسونها فعلا فى حياتهم المدرسية، والمدرسة بطبيعة الحال، لا تستطيع أن تؤدى هذه الرسالة الخطيرة مالم يدخل الكثير من التعديل فى نفسها

وفى فلسفتها وأهدافها، وفى مناهجـها وفى أساليب التدريس فيهـا، فى العلاقات التى تسود جوها، فى إدارتها وهكذا. . .

والمدرس كما نعلم هو حجر الزاوية وعليه يقع عبء جسيم وهو تنشئة جيل جديد ديمـوقراطى، ومن العبث أن نتـوقع منه أن ينجح فى أداء هذه المهمـة مالم يعرف معـرفة جيدة ويؤمن إيماناً حقـيقياً بالمبادىء أو الأسس الديموقـراطية السابق ذكرها، ويعـرف كيف يترجمهـا ترجمة عمليـة داخل جدران الفصل. وفيـما يلى بعض الإرشادات أو التوجيهات التى تميز هذا المدرس الديموقراطى.

١ ـ المدرس الديمـوقـراطى هو الذى يحـمل التـلاميـذ على أن يقـدروا أن الديموقراطية لا تعنى الفوضى وأن الحرية لا تتعارض مع النظام.

فمن الاخطاء الشائعة أن المدرس الديموقراطى هو الذى يعطى لتلاميذه حرية مطلقة فى تحـديد ما يرغـبون فى دراستـه، أى أنه إذا اختار الـتلاميـذ ألا يدرسوا موضوعا مـا أو مادة ما فعلى المدرس أن ينفذ هذه الرغبـة، والمدرس الديموقراطى حقا هو ذلك الذى يحافظ على التوازن بين الحرية والقواعد والقوانين الموضوعة، أى أن الجماعـة لا يمكن أن يكون لها وجود بدون بعض قواعـد أو قوانين تنظيم سلوك أفراد هذه الجماعة. والفصل الديموقراطى كذلك يتقيد ببعض القواعد التى يجب أن يسلك فى ضوئهـا أفراد الفصل، فـإذا كان أحد الطلبة يقـرأ على زملائه تقـريرا فعلى المجـموعـة أن تسـمع تقرير هذا الطـالب، وإذا كان الفـصل يناقش موضـوعاً فلابد أن يكون للمناقـشة قواعد وأنـظمة تضمن سيـر المناقشة وتحـقيق الغرض منها. وإذا عـهدت المجموعـة لزميل بواجب فلابد لهذا الزمـيل أن يتحمل هذه المسئولية. ولابد للمـجموعة أن تتمسك بحقوقـها. والمدرس الديموقراطى هو الذى يحمل تلامـيذه على تقدير أهميـة القواعد والقـوانين وأن الغرض هو تنظيم العمل وضمـان الإنتاج، وهو الذى يحملهم على احترام القانون فـاذا كان القانون لا يحـقق الغـرض الذى وضع من أجله فـإن هنـاك أسلوبا منظمـا لتـعـديل هذا القانون.

٢ ـ المدرس الديموقراطى يعطى تلاميذه فرصة للاختيار ويساعدهم للوصول إلى أحكام مستنيرة.

إن معنى الحرية فى الواقع هى الحرية فى الاختيار وفكرة الاختيار أساسية فى النظام الداخلى. والمدرس الديموقراطى هو الذى يوفر لتلاميذه فرصا عديدة لتدريبهم على التفكير والاختيار من بين البديلات المختلفة ويحملهم مسئولية أحكامهم. ومهمة المدرس الإساسية فى هذا الموقف هى تبصير التلاميذ بكل الاعتبارات التى يجب أن ينظر إليها قبل الوصول إلى أى قرار، وإلا كان هذا القرار خطيرا وليس فى صالح التلاميذ.

وأن مهمته هى مساعدة التلاميذ على الوصول إلى أحكام فى ضوء جميع المعلومات والاختيارات والاعتبارات التى يتضمنها الموقف. ويجب علينا أن نحذر كل الحذر من المبالغة فى دور الاختيار والوصول إلى قرارات إذ قد يفهم البعض من هذا أن المدرس الديموقراطى لا يتصرف فى أى صغيرة وكبيرة دون أخذ رأى الفصل. المقصود هنا هو المواقف الهامة وليس توافه الأمور.

وعامل الاختيار والوصول إلى أحكام هام جدا لنا كمدرسين لأنه يساعد التلاميذ على احترامهم لأنفسهم واكتساب ثقتهم بقدراتهم، كما أنه عامل هام فى تسهيل عملية التعليم إذ يحفزهم على العمل الموجه.

٣ - المدرس الديموقراطى هو الذى يشجع جميع أفراد الفصل على المساهمة والاشتراك الإيجابى فى عملية التعليم.

إن عملية الاختيار ضمن اشتراك جميع الأفراد الذين يخصهم الأمر الذى يناقش والمدرس الجيد يقدر أن التلاميذ يكتسبون القدرة على المساهمة الإيجابية بالتدريج كلما زادت خبراتهم وكلما توطدت العلاقة بينهم من جانب، والعلاقة بينهم وبين المدرس من جانب آخر.

هذا المدرس يقدر أيضاً أن هناك أنواعا ووسائل مختلفة للمساهمة الإيجابية تختلف باختلاف تكون الأفراد النفسى واستعدادهم العقلى فطالب يصلح للقيادة وآخر يستطيع التفكير فى هدوء، ولابد من تشجيع هؤلاء على تحمل المسئوليات، وكلما توطدت العلاقة الطيبة بين التلاميذ، ظهرت قدرات وكفايات أخرى ضرورية لحسن سير العمل.

فيجب على المدرس إذن ألا يركز المسئوليات فى شخص واحد بل يحاول أن يوزعها على أكبر عدد ممكن من التلاميذ. والعمل فى أسلوب المناقشات وسيلة

ناجحة لتوزيع العمل؛ فالمناقشات تحتاج إلى رائد ومسجل وإلى تقارير وخطط وتقييم ومسئوليات أخرى تتفرع من هذا النشاط. ويمكن للمدرس أن يوزع موضوعات المنهج على مجموعات فى الفصل ويعهد إليها بمهمة دراسة هذه الموضوعات والتوسع فيها وعرض ما توصلت إليه على بقية أعضاء المجموعة.

إن الفصل الديموقراطى يحتاج إلى استغلال كل المواهب الممثلة فى جميع الفصل. والمدرس الذى يشجع على المساهمة والاشتراك فى العمل الجمعى، يستطيع أن يكون لنفسه فكرة واضحة فى شخصيات تلاميذ الفصل ويستطيع بالتالى أن يقيمهم على أساس أفضل من مجرد الاعتماد على نتائج الامتحانات. فكلما تعددت وتنوعت المواقف التى يستطيع المدرس أن يحكم فيها على التلاميذ زادت صلاحية حكم المدرس عليهم.

٤ ـ المدرس الديموقراطى حساس لحاجات التلاميذ النفسية:

ويعتبر عملية التعليم عملية إشباع حاجات التلاميذ، ومن بين هذه الحاجات النفسية الحاجة للانتباه، الحاجة للتحصيل، الحاجة للأمن الاقتصادى، الحاجة للتحرر من الخوف، الحاجة للحب والتقدير، والحاجة للتحرر من الشعور بالذنب، الحاجة لاحترام الذات عن طريق المساهمة والاشتراك مع الآخرين.

كل منا لديه هذه الحاجات النفسية ولكن مدى قوتها وإشباعها يختلف من فرد لآخر، وإلى هذا الاختلاف يمكن أن نعزو كثيرا من أسباب الخلاف فى أساليب السلوك بين الأفراد، ما هى إذن مظاهر هذه الحاجات المختلفة؟

(أ) الحاجة للانتماء:

كلنا لديه الحاجة للانتماء للآخرين والعمل معهم، والأطفال والبالغون لا يمكنهم أن يعيشوا بدون صداقات. فكلنا نود أن يكون لنا أصدقاء وأن نكون أصدقاء لآخرين، وأقسى ما يمكن أن يشعر به الفرد هو الشعور بأن المجموعة تنبذه ولا تحبه. والشخص الذى لديه هذه الحاجة قوية وغيرمشبعة قد نجده منفردا، منطويا على نفسه، منغمسا فى أحلام اليقظة أو قد نجده معتديا على المجموعة يحاول أن يفرض نفسه عليها.

والمدرس الجيد هو الذى يشعر التلاميذ بأنهم مقبولون حتى ولو كان بعض سلوكهم غير مقبول.

لا تلجأ إذن إلى مثل هذه العبارات القاسية «أنت دائما آخر تلميذ يقدم واجبه. أنت دائما كثير الكلام. كراستك أقذر كراسة فى الفصل» . . . هذه العبارات تشعر التلميذ بأنه شخص غريب وليس له مكان فى المجموعة.

والمدرس الجيد هو الذى يبدى اهتماما بتلاميذه فإذا غاب أو مرض أحدهم مثلا أبدى اهتماماً بسبب غيابه وسأل عنه فى حالة مرضه.

المدرس الجيد أيضاً هو الذى لا يلجأ إلى حرمان التلميذ من المجموعة أو يطرده من الفصل أو يوقفه أمام أو آخر الفصل أو يرسله إلى الناظر. إنه على العكس يحاول دائماً أن يصادق تلاميذه ويشجع قيام صداقات بين التلاميذ ويعطيهم حرية اختيار أفراد المجموعة إذا كان العمل يقتضى العمل فى مجموعات، بهذه الطريقة يطمئن التلميذ للمدرس وتتعدل بل وتقوى علاقاته بزملائه وبالمدرسة كلها.

(ب) الحاجة للتحصيل:

كلنا أيضاً نحتاج إلى الاعتراف بمجهوداتنا وتقدير ما نقوم به ولكن أيضاً بعضنا لديه هذه الحاجة قوية لدرجة غير عادية، فأحيانا نجد بعض الأفراد يسعون بكل الوسائل لكسب المديح والثناء. وفى الفصل كثيراً ما يجد المدرس ذلك التلميذ الذى يرغب فى أن يكون فى المقدمة وأن يتفوق على أقرانه بأى أسلوب.

وقد يكون هذا التفوق فى الدراسة أو فى النشاط الرياضى أوالمناقشة وقد يلجأ مثل هذا الشخص إلى تحطيم عمل الآخرين لكى يبرز عمله هو أو قد يتصرف تصرفاً مختلفا، فقد يحاول التخلص أو التهرب من المواقف التى تتحدى قدراته ومهاراته، أو قد يغش فى الامتحانات أو فى واجباته المنزلية حتى يظهرتفوقه على الآخرين.

والمدرس لكى يشبع الحاجة للتحصيل عند أفراد الفصل عليه أن يشجعهم على القيام بأنواع النشاط التى يميل إليها التلاميذ ويجدون متعة فى القيام بها.

١ ـ عليه أيضاً أن يعترف بمجهودات كل تلميذ ويثنى على ما يقوم به مهما كان ضئيلا ويشجعهم عندما يفشل أحدهم فى الوصول إلى ما كان يهدف إليه.

٢ ـ عليه ألا يقارن هذا التلميذ بآخر أحسن منه وألا يؤمله ويوبخه عندما يفشل فى القيام أو إنهاء عمل ما فى وقت معين. التشجيع والتقدير أفضل وأجدى دائماً من التوبيخ واللوم. ويجب دائماً أن نذكر أن أسوأ أنواع التقدير المادى كالماديات وما شابهها، وأحسنها هو ما جاء عن طريق الشعور بالرضى من جانب التلميذ.

(جـ) الحاجة للاطمئنان والأمن الاقتصادى:

الأمن الاقتصادى ليس معناه بحال من الأحوال الثراء أو اليسر المادى، إننا كثيراً ما نجد أفرادا حالتهم المادية ميسرة ومع ذلك لا يشعرون بالاطمئنان الاقتصادى إذ ربما كان المستقبل مهدداً لهم غامضاً. وكما هو الحال فى جميع الحاجات النفسية غالباً ما يكون المنزل هو السبب الأساسى لتجسيم هذه الحاجات عند الأفراد. فكثيراً ما نعطى الصغار فى المنزل صورة قاتمة عن المستقبل معتقدين أننا قد نحفزهم بهذه الطرق على بذل المجهود والنجاح وننسى أننا نسبب لهم قلقاً كثيراً ما يقف دون ما نهدف إليه.

وفى المدرسة كثيرا ما نزيد من هذا القلق بدلا من أن نخفف من حدته فالمدرس عندما يشير إلى أن بعض التلاميذ من عائلات «طيبة» أى عائلات غنية أو ذات نفوذ، فهو بذلك قد يحمل الآخرين على الخجل من أوساطهم الاجتماعية بدون مبرر. وكثيرا ما نحرج الأفراد الذين يأتون من عائلات ثرية عندما نصر على جمع تبرعات أو نكرههم على شراء كتب أو ملابس معينة، ولذلك يجب على المدرس ألا يزيد من أعباء هؤلاء التلاميذ المالية وأن يحاول أن يشجعهم على أن ينظروا للمستقبل نظرة يحدوها الأمل والتفاؤل السليم.

(د) الحاجة للتحرر من الخوف:

كلنا لدينا مخاوف من أنواع مختلفة فبعضنا مثلا يخشى السلطة وآخر يخشى الموت أو الظلام أو الرعد أو البرق أو الأمطار أو الشياطين أو الفشل الأكاديمى أو رأى الآخرين فيه وهكذا. غير أن بعض هذه المخاوف عند بعض الأفراد مبالغ فيها لدرجة قد تحملهم على التصرف تصرفاً لاسوياً، والمنزل كثيراًما يكون السبب فى خلق هذه المخاوف.

والمدرس الجيد هو الذى يحمى التلاميذ من العقاب ومن التهديد ويخلصهم من المخاوف والقلق العنيف الذى يرتبط ببعض الخرافات أو بالموت أو المرض أو بالرسوب فى الامتحان أو بالطرد من المدرسة أو برموز السلطة المختلفة، إنه يحاول دائماً أن يبث فيهم الثقة ويشجعهم على العمل.

(هـ) الحاجة للحب والعطف:

إن الحب والحنان والعطف أشياء توفرها الأم لوليدها من بدء حياته وهى أساس كل استقرار نفسى. والحرمان من هذا العطف فى غاية القسوة على الأفراد. وكثيرا ما نجد فى الفصل أطفالا محرومين من هذا العطف ومثل هذا الشخص قد نجد عنده نزعة قوية للظهور أمام الآخرين لكي ينال رضاهم عنه، أو قد يلجأ للمشاكسة كأسلوب من أساليب جذب الانتباه إليه أو قد ينغمس فى نزعات هروبية كالمرض أو الهرب من المنزل أو المدرسة حيث لا يجد عطفاً أو تقديراً. والشخص الذى لديه هذه الحاجة قوية وغير مشبعة كثيرا ما يكون بالغ الحساسية سريع التأثر.

والمدرس الجيد هو الذى يقبل التلاميذ كما هم لا كما يجب أن يكونوا ويبرهن لهم على أنه يهتم بهم ويتألم لألمهم ويبدى اهتماماً بحياتهم داخل وخارج المدرسة ويناقش معهم مشاكلهم وآلامهم فى الحياة.

(و) الحاجة للتحرر من الشعور بالذنب:

إن عملية النمو يلازمها ارتكاب بعض الأخطاء، وفى أحيان كثيرة يبالغ الكبار في قيمة هذه الأخطاء ولا ينظرون إليها على أنها شيء عادى يمكن أن يستفيد منه الأطفال فى خبراتهم التالية. وقد تكون النتيجة أن بعض الصغار يتكون لديه شعور عميق بالذنب يتبعه تحقير من قدر أنفسهم وبالتالى عدم القدرة على السيطرة على بعض المواقف التى تتناسب وسنهم والأشخاص الذين عندهم شعور قوى بالذنب قد يعبرون عن هذا الشعور بالقلق وعدم الاستقرار وعدم القدرة على اتخاذ قرار معين فيما يجابههم من مواقف أو قد يلجأون إلى تعذيب أنفسهم بطرق شتى أو إلى التدين البالغ أو التصرف بطريقة عدائية.

والمدرس الجيد هو الذى لا يحاول أن يزيد من حدة هذا الشعور بالذنب فلا يضع مثلا معايير أو مستويات علمية أو خلقية يصعب على التلاميذ الوصول إليها

أو السلوك بمقتضاها ثم بعد ذلك يوبخهم على تقصيرهم، وإذا ما بدرت من طفل كلمة نابية أو غير لائقة فهو يتغاضى عنها ولا يعاقب هذا الطفل أو يسخر منه أو يمثل به أمام المجموعة، وهذا المدرس يحاول أن يعرف التلاميذ أن هناك مجالا مناسباً للشعور بالتريث وهو حينما يختار الفرد سلوكاً معيناً يعرف أنه غير مقبول اجتماعياً (كالغش مثلا) ولكن على المدرس ألا يبالغ فى قيمة هذا السلوك فيتخذه وسيلة لتحطيم شخصية هذا التلميذ، بل عليه أن يشجعه على التقبل بمعايير الكبار وما يتوقعونه.

(ز) الحاجة إلى احترام الذات من طريق المساهمة والاشتراك:

الطفل أثناء نموه يتلقى من البالغين الذين حوله أوامر عديدة معظمها سلبية ناهية مهددة. وكثير من الآباء لا يعطون أبناءهم حرية الاختيار فى أمور كثيرة تهمهم بل يفرضون عليهم ما يجب عمله ومتى يجب أن يتم هذا العمل وكيف.

والمدرس الديموقراطى كما سبق أن وضحنا هو، ذلك الذى يعطى التلاميذ فرصة للتعبير عن رغباتهم وآرائهم ويشركهم فى وضع الخطط والتنفيذ والمدرسة الأتوقراطية هى تلك التى يعتقد فيها المسئولون أن التلاميذ لا يقدرون على التفكير ولا تتوافر لديهم الخبرة للوصول إلى أحكام صائبة، ومن العبث السماح لهم فى وضع الخطط، وأن المنطق يقتضى أن نفكر لهم وعليهم أن يسلكوا بناء على قرارات وحكمة الكبار المسئولين. هذا النوع من المدرسة لا يخرج لنا قادة بل يخرج أتباعاً يعتمدون على الآخرين.

وعلى ذلك فالمدرس الديموقراطى هو الذى يعرف حاجات التلاميذ ويفسر تصرفاتهم فى ضوء هذه الحاجات.

إعداد معلمى المرحلة الثانوية:

تنوع إعداد المعلمين على مر العصور، واتصلت بإعدادهم عدة مشكلات، كما اختلفت فلسفة هذا الإعداد، فنظر إليه البعض على أنه مجرد إتقان المادة أو المواد التى يقوم المعلم بتدريسها، ونظر البعض الآخر إلى ضرورة إعداد المعلم إعداداً خاصاً بمهنته باعتباره مربياً ورائداً اجتماعياً.

ومنذ أن أصبح التعليم مهنة معترفاً بها فى القرن التاسع عشر وحتى الآن تطلب إنشاء النظم التعليمية الحديثة فى أى مكان ضرورة توجيه العناية الأولى نحو إعداد المعلمين.

ومهمـا تنوعت نظم إعداد المعلمين فى البلاد المختلفة إلا أنها تتفق جميعاً على مبدإ واحد هو إعـداد معلمى المدارس الابتدائية إعداداً مخـالفاً لإعداد معلمى المدارس الثانوية، وذلك بسبب تفـرقة الحكومات والناس لأهمية وإستـراتيجية كل من التعليمـين الإبتدائى والثانوى. هذا وتزداد أهمية الدور الذى يقـوم به مدرسو المرحلة الثـانوية فى تحقـيق نمو التـلاميـذ وعليه يتـوقف نجاح المدرسـة فى تحقـيق أهدافها.

وما زال إعداد المعلمين للمدارس الثانوية مثار جـدل كبير فبينما يرى البعض أن يتم فى نطاق كليات تجمع بين الدراسة الأكاديمـية والدراسة المهنية ويطلق عليه النظام التكاملى، يرى البـعض الآخر إعـدادهم الأكاديمى فى كليـات مستـقلة ثم إعدادهم بعد ذلك لفتـرة عام واحد فى معاهد أو مدارس أو كليـات التربية وهو ما يعرف بالنظام التتابعى، وكل نوع من هذا الإعداد يجد من يؤيده.

وفى جمـهورية مصر العـربية يعد مـعلم المرحلة الثانوية داخل الجامـعة فى كليات للتربية سواء اتخذ شكل هذا الإعداد النظام التكاملى أو النظام التتابعى، كما أن هناك مجموعة أخـرى من المعاهد العليا تقوم بإعداد المعلمين مثل مـعاهد التربية الرياضية ومعاهد التربية الفنية ومعاهد التربـية الموسيقية والمعاهد التجارية للمعلمين وكليات المعلمين الصناعية وكليات التربية النوعية... إلخ.

وينبغى أن نوجـه العناية إلى ضرورة انضمـام هذه المعاهد العليا إلى الجامـعة ليتوحد مصدر إعداد المعلمين وحـتى نقضى على التفرقة التى توجد بينهم. كما أنه ينبغى بحث موضوع زيادة فترة الإعـداد من أربع إلى خمس سنوات ليرتفع مستوى إعداد المعلم الثقافى والمهنى والعلمى.

ويلاحظ أنه مهما ارتفع مستوى إعداد المعلمين دون التزويد بدراسات جديدة تتفق والتـغيير السـريع الذى يطرأ على مختلف العلـوم الأكاديمية والتـربوية فإنهم يدركون فى عملهم ويؤدونه على مر الزمن بطريقة روتينـية تصيب جوانب العملية التعليـمية بالتـخلف والشلل، ولهذا السـبب يجب أن نوفر للمعلم فـرص الوقوف على الجديد من العلم فى مجال مادته بسـهولة بالحصول على الدوريات والمجلات العلمية والتربوية، وإتاحة الفرص للزيارات الميدانية والرحلات الداخلية والخارجية، كـما ينـبغى إعـادة النظر فى أسلوب الـتدريب بحـيث يكون أكـثر جديـة وأكثـر موضوعية.

ويكون من المفيد هنا أن نذكر التجربة التى قامت بها إحدى مقاطعات فرنسا بشأن تزويد مدرسيها بالخبرات العملية والمهنية الجديدة والمتطورة فى الميادين المختلفة خلال فترة تدريبهم العلمى التى طالت إلى ستة شهور متواصلة محل بعض المدارس التى يتم فيها التدريب ممن رؤى إعادة تدريبهم وأعيد هؤلاء المدرسون لتجديد دراستهم داخل معاهد إعداد المعلمين طوال مدة التدريب المتصل بالطلاب، وأنيط بهؤلاء الطلاب مهمة المدرس كاملة إذ يشترك فى إدارة المدرسة وفى الأنشطة المختلفة، وتمكنت الولاية من ضرب عصفورين بحجر واحد، كما هو المثل الشائع، إذ دربت الطالب على عمل المدرس ومكنت المدرس من تجديد معلوماته وخبراته بصورة جدية وبفاعلية طوال ستة أشهر داخل الجامعة فى وقت واحد: وبهذا يصبح التدريب ذا صبغة علمية جدية.

وينبغى أن يعاد النظر أيضا فى أسلوب الترقية بحيث لا يتم مع الأقدمية وحدها وإنما يؤخذ فى الاعتبار جوانب أخرى كالأبحاث والإنتاج العلمى، والحصول على درجات علمية جامعية، وحضور البرامج التدريبية والدورات التجديدية وذلك لإثارة التنافس بين المعلمين.

ويجب أن تتوسع فى المكافآت التشجيعية للمعلمين على كافة الأعمال الناجحة التى يقومون بها مع وضع المعايير المختلفة التى تحقق اكتشاف الممتازين من المعلمين.

هذا وتعانى الدول العربية على درجات مختلفة من العجز فى مدرسى المرحلة الثانوية فى المواد المختلفة بصورة متفاوتة.

وفى جمهورية مصر العربية تشير التقارير بوزارة التربية والتعليم إلى العجز الشديد فى معلمى المدارس الثانوية والإعدادية وذلك نتيجة لتلبية مصر حاجات شقيقاتها العربيات من المدرسين سواء بالإعارة أو الندب أو العقود الخاصة وتلبية مصر حاجات جيرانها وأصدقائها من البلاد الإفريقية والأسيوية.

ويبلغ جملة العجز فى مصر فى العام الدراسى ١٩٧٢/٧١ (١٠٣١٩ مدرسا) منهم ٣٠٥٤ مدرسا فى اللغة العربية والتربية الدينية، و١٦٠١مدرسا فى اللغة الإنجليزية و٩٣٤ فى اللغة الفرنسية، ١٢٥٤ مدرسا فى الرياضيات و١٠٥١

مدرسا فى العلوم، والباقى فى فروع المواد الأخرى ومنه يتضح شدة العجز فى مدرسى اللغات والعلوم والرياضيات وهذه الأعداد زادت فى الوقت الحاضر.

وقد تم حساب المدرسين اللازمين من واقع عدد الفصول لكل صف دراسى فى كل مرحلة تعليمية وواقع عدد الحصص المقررة فى الخطة لكل من هذه الفصول، ومتوسط نصاب المدرس من الحصص فى كل مادة (وهى تبلغ ١٦ حصة للمدرس الأول فى الإعدادى و١٤ حصة للمدرس الأول فى الثانوى، ٢٤ حصة للمدرس فى الإعدادى، ٢١ حصة للمدرس فى الثانوى) ثم تجميع المدرسين اللازمين لكل مادة فى كل صفوف المرحلة، ثم فى جميع المراحل الإعدادية والثانوية العامة والفنية (فيما يتعلق بالمواد الثقافية) وباتباع الأسلوب الرياضى والحساب الآلى يوفر كثيرا من الجهد والوقت ويستخدم فى ذلك المعادلة الآتية لحساب عدد المدرسين اللازمين:

عدد المدرسين اللازمين: $\frac{1}{ن}$ حرف خ

حيث ف ترمز إلى مصفوفة عدد الفصول، خ ترمز إلى مصفوفة خطة الدراسة، ن ترمز إلى نصاب المدرس من الحصص. وفيما يلى نموذج لمصفوفة عدد الفصول وآخر لخطة الدراسة.

فصول الصف الأول	الصف الثانى	الصف الثالث

الصف المادة	الأول	الثانى	الثالث
اللغة العربية			

ولعلاج مشكلة العجز بين المدرسين اقترحت خطة بعيدة المدى أخرى على المدى القريب فى كل مادة لمواجهة هذا العجز.

ويهمنا هنا أن نشير إلى ضرورة سياسة إعداد المعلمين بخطة مدروسة لمواجهة العجز أو الزيادة فى إعداد المعلمين فى المواد المختلفة، فيتوسع فى الشعب

التى يثبت فيها وجود عجز واضح من المعلمين، كما يؤخذ فى الاعتبار الأعداد المطلوبة للدول المجاورة كما أن ظروف مصر وارتباطاتها الأفريقية توجب النظر فى إعداد بعض المعلمين للمرحلة الثانوية للمواد المختلفة بلغة أجنبية لسد احتياجات الدول الافريقية والأسيوية، ولجلب عملة صعبة للبلاد باعتبار أن المعلم سلعة تصديرية هامة.

كما يحسن أن تقوم كليات التربية بمتابعة خريجيها فى المدارس وقياس مدى انتفاعهم بالبرامج التى تعطى لهم بالكلية وتعديل برامجها فى ضوء ذلك ودعوة الخريجين بين الحين والحين إليها لتوثيق الصلات الثقافية والاجتماعية.

متابعة الخريجين:

من الأمور الهامة أن يزداد الطالب انتماءً إلى مدرسته بحيث تصبح مكانا عزيزا على نفسه حتى بعد أن يتخرج فيها، يزورها من وقت إلى آخر مشوقا للغاية للقاء أساتذته، سعيدا بالذكريات الطيبة التى يسترجعها بين ربوعها.

وبالمثل يكون شعور المدرسة بجميع من فيها من مدير ومدرسين وموظفين نحو أبنائها يرحبون بلقائهم، ويعملون على استمرار علاقتهم بالمدرسة، وعن طريق هذه الصلة يتحقق كثير من النفع للطلبة الحاليين والطلبة المتخرجين.

ويتحقق استمرار علاقة الخريجين بالمدرسة بوسائل منها:

١ ـ تحديد يوم من كل عام لاستقبال الخريجين.

٢ ـ دعوة الطلاب للاشتراك فى الندوات والتعرف على الطلاب الحاليين.

٣ ـ تكوين رابطة منهم تجتمع فى المدرسة كل شهر وتساهم فى خدمة المدرسة.

٤ ـ اشتراك الخريجين فى نادى المدرسة ومركز الخدمة.

٥ ـ إشادة المدرسة باللامعين من الخريجين فى مجالاتهم وجعلهم قدوة لطلابها.

وللمدرسة أيضا دور هام فى متابعة الخريجين فى مقر عملهم بأساليب عملية للتأكد من أن عملية إعداده داخل المدرسة أسهمت فى نجاحه فى العمل ويمكن للمدرسة أن تعدل برامجها فى ضوء التقارير التى ترد إليها من المؤسسات التى يعمل فيها الخريجيون.

التقويم فى المرحلة الثانوية:

تتضمن العـملية التعليمية ثلاثة جـوانب، الأول هو تحديد الأهداف والثانى هو التخطيط والوسائل المتبـعة لتحقيق الأهداف ومتابعة التنفـيذ والثالث هو تقويم الوسائل المسـتخدمـة والأشخاص المتقـدمين والحكم على مدى تحـقيق الأهداف. والتقويم السليم يمر بالمراحل الآتية:

أولا: تحديد الأهداف:

وذلك حتى يصبح المجال واضحـاً، وما يرمز تقديمه مفهومـا منعا للتغيرات المختلفة والتأويلات غير الصحيحة التى لا تتفق والمدلول الحقيقى للتقويم، فتقويم الطالب أو المعلم أو المنهج أو النشاط المدرسى.. إلخ لا يتم بصورة مرضية إلا إذا كان هناك هدف محـدد وكذلك تقويم مرحلة تعـليمية معـينة يتطلب تحديد أهداف هذه المرحلة ثم ترجمتـها إلى مقومات سلوكـية فى صورة أساليب نشاط يمـارسها التلامـيذ فى المواقف التعليـمية المخـتلفة لإكسـابهم العادات السلوكيـة والاتجاهات المرغوب فيها.

وتحديد الهدف يـجعل الفرد مدركا لعـمله فيستطيـع إدراك أبعاد المجال المراد تقويمـه، والإلمام بكل ما يتـعلق به من بيانات وعـوامل ومؤثرات تعـين فى تحليل النشاط أو الموقف الراهن مما يساعد كثيراً فى نتائج التقويم.

ثانياً: إعداد وسائل التقويم:

تعتـمد هذه المرحلة على الدراسة والفـحص بحيث تعد الوسـائل الملائمة لما يراد تقويمه؛ فإن كان هناك وسائل ظهر عجـزها يجب تعديلها كما يلزم تجربتها إلى أن يثبت صـحتها. وهـذا الإجراء يتطلب مراجعـة جميع الأدوات والوسـائل قبل استخدامـها كما يتطلب التدريب عليها قبل تـطبيقها للتحقق من سلامـتها، وينبغى الاستفادة من المتخـصصين عند إعداد وسائل التقويم ضمـانا للحصول على أحسن النتائج وأصدقها.

ثالثا: تفسير النتائج:

وهى مرحلة لا تتم إلا إذا راجع الفرد الأهداف وقام بدراسة الوضع الراهن وتحليله ليتم له تشخيص الموقف بطريقة سليمة، ثم ربط نتائج التقويم بالأهداف للتأكد من ملاءمتها لها فإن كانت النتائج تتفق والأهداف المرجوة دل ذلك على أن خطة العمل والتنفيذ يسيران فى اتجاه واحد مع الهدف الحقيقى أما إن ثبت عكس ذلك فدليل على أن هناك نقصا حال دون تحقيق أهداف الخطة مما يتطلب التعديل لمواجهة الموقف مواجهة سليمة.

رابعاً: المتابعة:

إذا كان التقويم عملية تهدف إلى التأكد من تحقيق هدف معين فإن المتابعة مرحلة لازمة للتقويم بمعنى دوام دراسة الموقف والظروف والتغيرات والنتائج وآثارها دراسة مستمرة، فعلى ضوء نتائج التقويم تستمر متابعة نقط القوة والعمل على تدعيمها ومتابعة نقط الضعف والعمل على علاجها بما يحقق النمو فالمتابعة فى الواقع هى استمرار لعملية التقويم ذاتها.

كما ينبغى أن يكون التقويم شاملا، والشمول يعنى العناية بالعمل التعليمى ككل، أى الاهتمام بجوانبه وأوجه مجالات النشاط فيه ويترجم هذا إلى الاهتمام بكافة العوامل والمؤثرات فى الموقف التعليمى.

وشمول التقويم فى العملية التعليمية لا يعتمد على الاهتمام بالمادة الدراسية فحسب أو بالطرق التعليمية وحدها بل يتضمن العناية والاحترام - بالطالب ككل من جوانبه المختلفة الجسمية والعقلية والخلقية والروحية واهتماماته وخبراته ومهاراته وسلوكه وميوله وعاداته ومطالب نموه.

وبالمعلم ككل أيضا بشخصيته وثقافته وخبراته ومستوى أدائه وهواياته ومهاراته وعلاقته بزملائه وعلاقته بطلابه وأهل البيئة وأثرها فى المجتمع بالنتائج التربوية والتعليمية وبكل ما يدور فى مجال العمل التربوى.

ولما كان النشاط الإنسانى لا نهاية له، ولما كانت الحياة متجددة، وأهدافها مثمرة فمن هنا يجب أن يكون التقويم عملية ملازمة مستمرة.

واستمرار التقويم فى المرحلة الثانوية معناه استمرار العمل وتضافر الجهود فيتم تقويم الطلاب فى مختلف نواحى نموهم على فترات العام الدراسى المختلفة، فيقوم المدرس بملاحظة الطالب طوال أيام الدراسة فى مجالات النشاط المختلفة والمتعددة مع الزملاء ومع المدرسين، وأن يكون الغرض من هذه الملاحظة المستمرة تتبع نمو شخصية الطالب ككل وعدم الاقتصار على الجانب التحصيلى وحده.

هذا وتجدر الإشارة إلى ضرورة استخدام الأساليب العلمية والموضوعية فى التقويم باتباع الاختبارات المختلفة فى قياس القدرات العقلية والجوانب الشخصية الأخرى وأن تؤدى هذه الاختبارات إلى الكشف عن إمكانية تطبيق حصيلة التلاميذ نظرياً فى المواقف الجديدة التى تواجههم.

وبذلك لم تعد الامتحانات التقليدية التى تقيس مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات المدونة فى كراساتهم أو فى كتبهم المدرسية أسلوباً ملائماً للعصر. كما لا ينبغى أن يكون الأسلوب الوحيد الذى يتوقف عليه مستقبل التلميذ.

وحتى يعاد النظر فى موضوع الامتحانات كوسيلة من وسائل التقويم يجب أن تتغير صيغة الأسئلة بحيث تؤدى إلى قياس مدى تفكير الطالب وابتكاره وقدرته على الربط والمقارنة وعلى التصرف.

ودعم التقويم الذى بنى على ما يبذله التلميذ من نشاط علمى سواء فى أثناء الحصة أو خارجها وما يفيد إمكانيات البيئة المحيطة به أو من خدمات أجهزة الدولة الأخرى ذات العلاقة بدراساته مما كان من شأنه أيضا ربط التلميذ ببيئته وتعرفه عليها وترابط أجهزة الدولة فى تنميته وخبراته ومعلوماته.

كما يجب أن تتسع وتتنوع أساليب التقويم بالنسبة للتعليم الثانوى بحيث لا تقتصر على الامتحانات النظرية والعملية التى تجرى فى نهاية العام بل يجب استخدام درجات أعمال السنة، وامتحانات الفترات، ودرجات السلوك، والاختبارات الخاصة بالقدرات العامة والخاصة والاختبارات الطبية والملاحظة، وأن يشترك فى تقويم هؤلاء الطلبة خبراء فى المجالات الفنية المختلفة فى الصناعة والزراعة والتجارة وذلك بإشراكهم فى وضع الامتحانات وفى تعميمها والإشراف على سيرها.

والتجربة التى تقوم هذا العام فى مدارس جمهورية مصر العربية تسترعى الانتباه وهى تحاول قدر الإمكان أن توزع درجات الامتحان النهائى بين أعمال السنة وامتحان الفصل الدراسى الأول وامتحان الفصل الدراسى الثانى وإن كانت التجربة فى بداية عهدها ولا نستطيع أن نحكم على مدى تحقيق أهدافها.

هذا ويشمل التقويم أيضا تقويم المدرس والمدرسة والمنهج وأن يبنى هذا التقويم على أساس علمى، فالمدرس فعلا ليس موصلا للمعارف والمعلومات فحسب، ولكنه فوق ذلك قدوة يحتذى به ويتأثر به التلاميذ بدرجات مختلفة، ومن الواجب أن يهتم القائمون على تقويم المدرس ليس فقط بالتعرف على مدى قدرته على الشرح وتوصيل المعارف والمعلومات لأذهان الطلاب؛ فهذا جزء من رسالته ولكن الجزء الأكبر والأهم والذى يجب أن يأتى فى مقدمة واجباته هو مدى قدرة هذا المدرس على احداث التغيير المرغوب فيه فى جوانب شخصية تلاميذه وتعويدهم طريقة التفكير المنطقى العلمى السليم، وإمدادهم بنواحى الثقافة المعاصرة المتنوعة، ويستلزم ذلك إعطاء المدرس الحرية التى تمكنه من التدريس بفاعلية ومن التعلم الحقيقى من مواقف التدريس.

ويقوم الناظر من جانبه بتقويم النواحى الإدارية ومدى فاعليتها فى الارتفاع بمستويات الأداء وتبين مواطن القوة ومواطن الضعف فى إمكانيات المدرسة التى تعوق أو تسهل العملية التربوية ككفاية المدرسين وكفاءتهم لتحقيق الأهداف التربوية ونحو ذلك.

ويجب أن يمتد التقويم إلى المنهج وأن يؤخذ فى الاعتبار رأى المدرسين وأولياء الأمور، كما يجب أن يراعى اتصال هذا المنهج بما سيدرسه الطالب فى المرحلة الدراسية الأعلى.

ويجب أن يسبق تعديل المناهج دراسات فى النواحى الآتية:

١ ـ تحليل أسلوب رسوب التلاميذ.

٢ ـ دراسة المناهج المقررة فى البلاد الأخرى.

٣ ـ دراسة البحوث الحديثةفى ميدان المناهج.

٤ ـ دراسة الخصائص الاقتصادية والاجتماعية وكذلك إمكانيات البيئة المحلية.

٥ ـ دراسة نتائج البحوث فى التجارب التربوية.

٦ ـ الدراسات التى تقوم بها كليات التربية.

ويجب أن يتضمن تقويم المناهج الإجابة على الأسئلة الآتية:

١ ـ إلى أى حد يقوم تعديل المناهج على مواجهة مطالب التلاميذ والبيئة المحلية.

٢ ـ إلى أى حد تعد دراسة المنهج عملية مثمرة؟

٣ ـ إلى أى حد يقوم تعديل المناهج على دراسات عملية دقيقة؟

٤ ـ إلى أى حد يشترك المدرسون وأولياء الأمور فى لجان تعديل المناهج؟

٥ ـ إلى حد تعتبر الخطة ملائمة لما تضمنه المنهج من نشاط؟

ويجب أن يتضمن تقويم النظار الإجابة على الأسئلة الآتية:

١ ـ إلى أى حد يؤدى ناظر المدرسة واجباته الإدارية على أتم وجه؟

٢ ـ إلى أى حد يؤدى ناظر المدرسة واجباته فى توجيه مدرسى مدارسنا من الناحية الفنية.

٣ ـ إلى أى حد يظهر ناظر المدرسة نجاحاً فى تدعيم الروح المعنوية الفنية فى المدرسة.

٤ ـ إلى أى حد يشرك الناظر موظفى مدرسته فى الإدارة.

٥ ـ إلى أى حد تعد مؤهلات الناظر كافية؟

٦ ـ إلى أى حد يواصل الناظر تحسين مستواه العلمى؟

ويجب أن يتضمن تقويم المعلمين الإجابة على الأسئلة الآتية:

١ ـ إلى أى حد يؤدى المدرس دوره فى تحسين التعليم وتنمية الطلاب؟

٢ ـ إلى أى حد يشترك المدرس في إدارة المدرسة وفى رسم البرنامج المدرسى؟

٣ ـ إلى أى حد تترك للمدرس الحرية فى اختيار طرق تدريس وأداء الطالب النشاطات المختلفة؟

٤ ـ إلى أى حد يراعى العدالة عند توزيع الأعمال الإضافية المختلفة على المدرسين؟

٥ ـ إلى أى حد يبذل المدرس جهده لتحسين مستواه عن طريق النشاط الجمعى وحضور برامج التدريب وحلقات المناقشة والدراسات الصيفية والاطلاع على الكتب والمجلات.

٦ ـ إلى أى حد يعد رسم خطط التدريس وإعدادهم مستمراً.

٧ ـ إلى أى حد يشترك الطلاب مع المدرس فى رسم الخطط وتدبير الأمور.

٨ ـ إلى أى حد تبدو كفاءة المدرس فى التدريس.

٩ ـ إلى أى حد يحب المدرس مهنة التدريس ويتحمس لها.

ويجب أن يتضمن تقويم المدرسة إجابة عن الأسئلة الآتية:

١ ـ إلى أى حد تعد جهود إدارة المدرسة فى سبيل تزويد البيئة المحلية بالمعلومات الخاصة بالمدرسة.

٢ ـ إلى أى حد تعد هذه المعلومات كافية.

٣ ـ إلى أى حد يعد نظام انتقال الطلاب من مكان إلى آخر بالمدرسة كافيا.

٤ ـ إلى أى حد صممت مبانى المدرسة بطريقة مرضية بحيث تسمح بإفادة البيئة المحلية من إمكانياتها.

٥ ـ إلى أى حد يعد تحديد المدرسة كافيا بالنسبة لعدد الطلاب المقيدين بها، ومدى ما يسمح به تحديد المدرسة بالتوسع فى بناء مستقبلا، وتفى بالأغراض التعليمية.

٦ ـ إلى أى حد تختار كتب المدرسة بطريقة مرضية بقصد تحقيق مطالب المنهج؟

٧ ـ إلى أى حد تختار كتب المكتبة بطريقة مرضية بقصد تحقيق رغبات الطلاب لشغل وقت الفراغ.

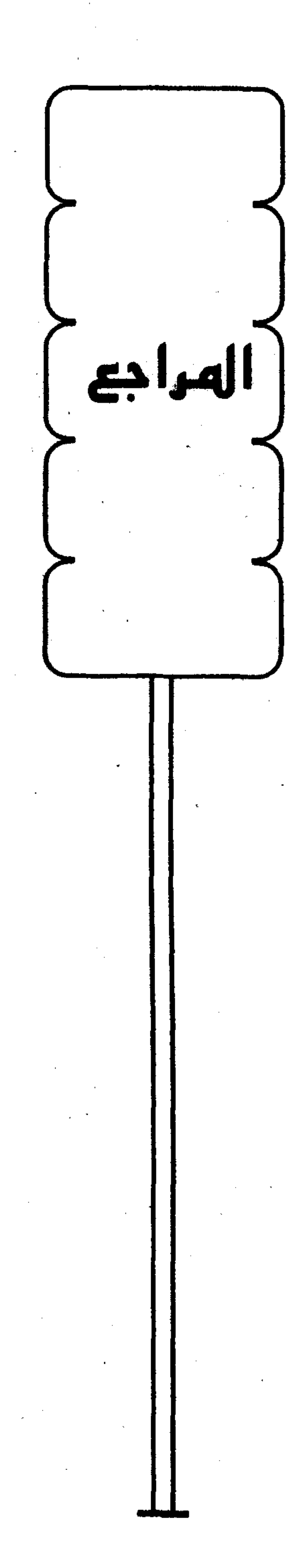
٨ ـ إلى أى حد تساعد هيئة التدريب فى اختيار كتب المكتبة.

٩ - إلى أى حد تراعى الحوادث البارزة ونشاط البيئة المحلية وميزاتها عند اختيار كتب المكتبة؟

١٠ - إلى أى حد تعد الخدمات التي تقوم بها المدرسة لمساعدة الطلاب فى متابعة دراستهم كافية؟ وإلى أى حد يفاد بطريقة عملية من هذه الميزات؟

١١ - إلى أى حد تستكمل السجلات المدرسية المختلفة، وما مدى الاستفادة منها؟

١٢ - إلى أى مدى توجه وسائل التوجيه فى المدرسة، وما هى إجراءاته وإلى أى حد تستغل مساعدة المدرسين فى توفير هذه الخدمة التربوية؟


المراجع

من المراجع

أ.د. إبراهيم عصمت مطاوع: التخطيط للتعليم العالى ـ ط١ مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٣.

أ.د. (أوتاواى): التربية والمجتمع، ترجمة. د. وهيب سمعان وآخرون، الأنجلو المصرية ١٩٧٠.

جون ديوى الديموقراطية والتربية، ترجمة منى عفراوى وزكريا ميخائيل ـ القاهرة ١٩٥٤.

د. محمد لبيب النجيحى الأسس الاجتماعية للتربية. ط٢ ـ الأنجلو المصرية ١٩٦٥.

د. محمد الهادى عفيفى. التربية والتغير الثقافى. القاهرة ١٩٦٣.

د. محمد الهادى عفيفى. الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة ١٩٧٦.

د. محمد الهادى عفيفى. الأصول الثقافية للتربية. القاهرة ١٩٧٥.

د. حامد عمار. فى بناء البشر. مركز تنمية المجتمع العربى. سرس الليان ١٩٦٤.

1-Blackigton, Fank H. and Robert S. Pattersons : School, Society and The Professional - Edueator, a Book of readings. New York, Holt Rinehart and Winston, Inc. 1968.

2- Brameld, Teodor. Ends and Means in Education. New York, Harer and Brothers, 1950.

3- Childs, John L. American Pragmatism and Education. New York, Henry Holt and Company, 1956.

4- Connell, W. F. and others. Readings in the Foundations of Education. London, Routledge and Kegan Paul. 1967.

5- Cepuis, Adrian M. and Robert B. Nordherg. Philosophy and Education Milwakee, The Bruce Publishing Company, 1468.

6- Ehelers, Henry and Gordon G. Lee (Editors) Crucial Issues in Education. New York. Holt, Rinchart and Einston, 1964.

7- Foy Rena The Word of Education. London, The Macmillan Company, 1968.

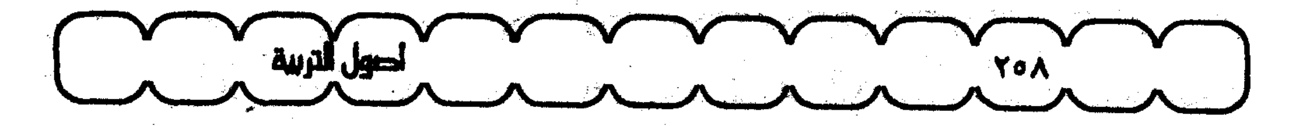
8- Hughes, A. G. and E. H. Hughes. Education - Some Fundamental Problems London, Longmans Green and Co. 1960.

9- Kilpatrick, William Heard. Philosophy of Education. New York, Macmillan Company, 1951.

10- Kneller, George F. Foundation. New York, John Wily and Sons Inc. 1967.

11- Ohles, John F. Introduction to Teaching. New York, Random House, 1970.

12- Pouds, Raph L. and Robert, L. Barreston Principles of Modern Education New York, The Macmillan Company. 1962.



13- Stern, Axel. The Science of Freedom. London, Longmans Green and Co. 1969.

14- Vaizey John. The Economics of Education, London, Faber and Faber, 1962.

15- Merl E. Bonny and Richard S. Hampleman, Personal Social Evaluation Techniques, 1992, The Center for Applied Research in Education, Inc. New York.

16- Donald G. Ferguson Pupil, Personnel Services 1967. The Center for applied Research in Education Inc. New York.

17- Lloyd V. Douglas Business Education 1966. The Center for Applicd Research in Education. New York.

18- Robert W. Frederick , Sdutent Acitivtis In American Education 1966 The Center for Applicd Research in Education , New York.

19- Arthur H. Mochlman, Comparative Educational Systems 1966. The Center fo Applied Research in Education. New York.

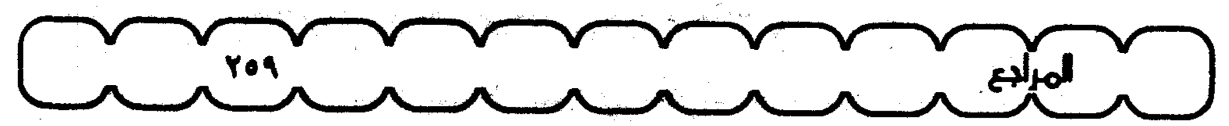
20- Theodor J. Jonsun, David L. Clarck Educational Adminstration 1967. The Center for Applied Research in Fducation New york.

21- M.M. Chambers Financing Higher Education 1966. the Center for Applied Reseach in Education New York.

22- Paul L. Dresel The Undergraduate Curriculum in Higher Educ. 1966. The Center For Applied Research in Education New York.

23- Walter K. Beggs The Education of Teachers 1967 The Center for Applied Research in Education New York.

24- Milton M. Mandell. The Selection Process 1970 B.B. Taraporevala Sons and Co. Private Ltd. Treasure House Of Books 210. Dr. Dadahai Naerogic Road, Bombay 1.



25- E. Lowell Kelly Assessment of Human Characteristics 1966 Prentice - Hall of India Private iimited New Delhi.

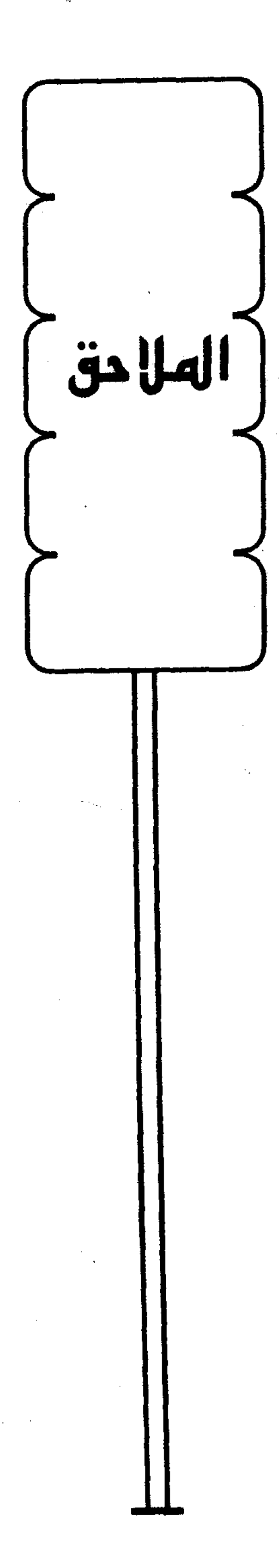
26- T. M. Stinnett The Profession of Teaching 1967. The Center for Applied in Education New York.

27 - William W. Briekman, Educationa Syetems in The United States 1967. The Center for Applid Research in Education. New York.

28- Educational Issues in a Changing Society, Edited By August Kerber and Wilfred Smith, Dotroit, Wayne State University Press. 1962.

29- Burgess, T. , and Bratt, j. : Case Studies on Innovation Higher Education in Uinted Kingdom September, 1968.

30- Robins, C.B. : Report Higher Education: (1963). Her Majesty's Statiouary Office, 1968.


الملاحق

ملحق رقم (١)

إتحاد الجامعات العربية

الأمانة العامة

توصيات

ندوة عمداء كليات التربية والمعلمين بالجامعات العربية
التى عقدت فى المدة من ٥ - ١٢ نوفمبر (تشرين الثانى) ١٩٧٤
بالجامعة المستنصرية - بغداد

مقدمة:

بناء على قرار مجلس أعضاء الجامعات العربية فى اجتماعه الثانى من الدورة الرابعة الذى عقد بجامعة الكويت فى ديسمبر (كانون الأول) سنة ١٩٧٠ بعقد ندوات لعمداء الكليات المتناظرة بالجامعات العربية وقراره فى اجتماعه الثانى من الدورة الخامسة الذى عقد بجامعة حلب فى ديسمبر (كانون الأول) سنة ١٩٧١ - بالموافقة على عقد ندوة لعمداء كليات التربية والمعلمين فى الوطن العربى التى تفضلت الجامعة المستنصرية بالدعوة إليها، فقد تم عقد هذه الندوة بكلية الآداب - بالجامعة المستنصرية ببغداد فى الفترة من ٥ - ١٢ نوفمبر (تشرين الثانى) سنة ١٩٧٤.

وقد قدم السادة العمداء فى الندوة مذكرات تعريفية عن نشأة كلياتهم وتطويرها ومحتوياتها وإمكانياتها وتجهيزاتها والمشاكل التى تعرض لها واقتراحات تجنبها لتبادل المعلومات وتعميقها بين كليات التربية والمعلمين فى الجامعات العربية.

كما قدم السادة العمداء والمشاركون فى الندوة بحوثا فى الموضوعات الآتية:

- إعداد المعلم للتعليم العام.
- الدراسات العليا والبحوث والتدريب أثناء الخدمة فى كليات التربية.
- هيئات التدريس بكليات التربية.
- وسائل التعاون والتنسيق بين كليات التربية فى المجالات المختلفة لحل مشكلاتها.

وقد نوقشت هذه البحوث فى جلسات وتبودلت الآراء حول الموضوع وتم استعراض الأوضاع الراهنة فى كليات التربية والمعلمين بالوطن العربى وتم بحث نتائج الاستبيان الذى نظمته اللجنة التحضيرية للندوة.

كما خصصت جلسة لحوار مفتوح حول موضوع التعاون والتنسيق بين كليات التربية والمعلمين فى المجالات المختلفة لاقتراح حلول لمشكلاتها وبصفة خاصة المجالات السابقة.

وختمت جلسات الندوة بتوجيه الشكر العميق للجامعة المستنصرية لاستضافتها الندوة وحسن تنظيمها والتسهيلات التى وفرتها وأشكال الرعاية التى أحاطت بها أعضاء الندوة والعواطف العربية النبيلة الجياشة التى انطلقت منها.

وهذا وقد خلصت الندوة إلى التوصيات الآتية:

أولا: التوصيات والمقترحات:

تواجه الأمة العربية فى هذه الفترة الحرجة من تاريخها تحديا حضاريا يكمن فى مواكبة التقدم العلمى والتكنولوجى وفى رد الهجمة الاستعمارية والصهيونية الشرسة بكل ما تضمنته من رغبة فى السيطرة على مقدرات الأمة العربية والنيل من كيانها ووحدتها القومية.

وإيمانا منا بالمكانة القيادية للجامعات العربية فى مواجهة التحديات وفى تأصيل وترسيخ الحضارة العربية وإنمائها، وفى الانفتاح على منجزات العصر مسايرة بذلك ركب التقدم العالمى ومشاركة فى إثرائه.

وإيمانا منا بمكانة الصدارة التى تمثلها كليات التربية والمعلمين فى الجامعات العربية فى إعداد المعلم العربى القادر على تحمل مسئوليات قومه وعصره وعلى تحريك مجتمعه وتطويره، وعلى إرساء قواعد مهنته، وعلى تكوين المواطن العربى المتحرر القوى فى مواجهة التحديات وفى العمل من أجل المجتمع العربى الموحد وذلك كله على أساس من البحث العلمى الدقيق والتخطيط التربوى الشامل.

فإن الندوة توصى بما يأتى:

أولا: فى إعداد المعلم للتعليم العام:

لما كان المعلم هو بانى الأجيال العربية وقائد تطور المجتمع ونموه، ولما كان لابد فى إعداده من أن يتكافأ نوعا وكما مع مسئولياته القومية والمهنية

والاجتماعية، وكان لابد لمهنته من أن تحتل مكانتها الاجتماعية المرموقة فإن الندوات توصى بما يلى؛

١ ـ أن تأخذ كليات التربية والمعلمين بصفة أساسية بالنظام التكاملى فى إعداد المعلم ما أمكن ذلك مع الإبقاء على النظام التتابعى حيثما اقتضت الحاجات المحلية وجوده.

٢ ـ أن تعمل كليات التربية والمعلمين على رسم سياسة لقبول الطلاب وفق خطة موضوعة لعدد من السنوات، وذلك على أساس من التناسق والتوفيق مع وزارات التربية والتعليم والجهات الأخرى المعنية.

٣ ـ أن تعمل كليات التربية والمعلمين على اختيار أنسب الطلاب لمهنة التعليم معتمدة فى ذلك على معايير تتناول شخصيته وقدراته وتحصيله وميوله وصحته.

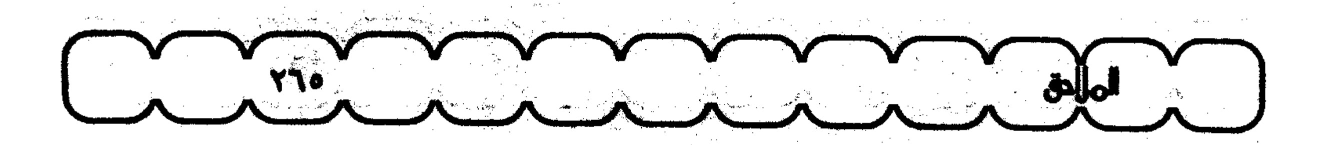
٤ ـ أن تعمل الجامعات ووزارات التربية والتعليم فى الدول العربية على وضع نظام للحوافز المادية والمعنوية خلال الدراسة وبعدها لجذب الطلاب من المستويات الجيدة.

٥ ـ أن تتوسع كليات التربية والمعلمين فى إدخال واستخدام التقنيات التربوية بكل ما تتضمنه من أجهزة وأساليب علمية.

٦ ـ أن تتخذ الجامعات ووزارات التربية والتعليم فى الدول العربية الإجراءات اللازمة لتوسيع الوعاء التربوى لكليات التربية والمعلمين بحيث تشمل تدريجيا مدرسى التعليم الفنى والتربية الرياضية والفنون الجميلة ومعلم الكبار ومعلمى المراحل التى تسبق التعليم الإعدادى والثانوى (المتوسط).

٧ ـ أن تبذل كليات التربية والمعلمين عناية خاصة بالجانب التطبيقى والعلمى من الدراسات وبالتربية العملية من حيث دقة تنظيمها وزيادة عدد ساعاتها ووضع معايير موضوعية لتقويم الطالب فيها واختيار المشرفين عليها.

٨ ـ أن تسعى كليات التربية والمعلمين إلى تطوير مناهجها بحيث تستوعب المستحدثات فى الميادين العلمية والتربوية بحيث تصبح المناهج أكثر شمولا وأوسع وظيفة وأدعى إلى تمكين المعلم من استمرارية التعليم وذاتيته.



٩ - أن تعنى كليات التربية والمعلمين فى مناهجها فى النظام التكاملى باللغة العربية وأن تراعى التوازن فى مناهجها بين المقررات التربوية والثقافية والتخصصية بحيث يكون للمواد التربوية مكانتها اللازمة فى كافة سنوات الدراسة.

١٠ - أن تهتم كليات التربية والمعلمين بالبعد القومى فى إعداد المعلم ليكون واعيا بالقضايا الأساسية والمصيرية لوطنه وأمته العربية والتحديات الداخلية والخارجية التى تواجهها، وأن تعنى بتمرسه خلال دراسته على الإسهام المباشر فى مشروعات الخدمة العامة والتعمير وتطوير البيئة المحلية وتعليم الكبار.

١١ - أن تعمل كليات التربية والمعلمين على أن يكون البحث العلمى والتجريبى أساساً فى كل تطوير تجريه فى أنظمتها ومناهجها وأن تمنح أهمية خاصة للدراسات التتبعية للخريجين ولدراسة تحليل العمل ونماذج السلوك اللازمين لعملية التعليم.

ثانيا: فى الدراسات العليا والبحوث والتدريب أثناء الخدمة:

١٢ - أن تعتمد كليات التربية والمعلمين كل ما يلزم للدراسات العليا والبحوث من إمكانيات مادية وقوى بشرية متخصصة قبل البدء بها أو التوسع فيها وذلك وفقا لخطة منظمة تراعى فيها حاجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية فى الخطةوذلك على أساس اعتبار الدراسات العليا والبحوث جزءا أساسيا وضروريا من مهماتها.

١٣ - أن تولى كليات التربية والمعلمين البحوث النابعة من المشكلات المحلية والميدانية عناية خاصة، وأن تهتم كذلك بالبحوث الأساسية على أن تشجع فى ذلك كله العمل بروح الفريق والبحوث الجماعية.

١٤ - أن تأخذ كليات التربية والمعلمين بنظام خاص لانتقاء طلاب الدراسات العليا من بين أفضل العناصر، وأن تعتمد نظاما للحوافز يشمل هؤلاء الطلاب وأعضاء التدريس العاملين فى البحوث.

١٥ - أن تسهم كليات التربية والمعلمين فى حركة الترجمة بالنسبة لما يتصل بالميادين العلمية والتربوية من الكتب والدراسات والبحوث الهامة.

١٦ ـ أن تتعاون كليات التربية والمعلمين مع وزارات التربية والتعليم والمنظمات المهنية للمعلمين فى كل الإجراءات اللازمة للنمو المهنى للمعلم أثناء الخدمة، ويدخل فى كل ذلك تأهيل غير المعدين تربويا، وتجديد تدريب غيرهم، وتوفير الفرص للمتفوقين من هؤلاء للالتحاق بالدراسات العليا فى حقول اختصاصهم.

١٧ ـ أن تنظر وزارات التربية والتعليم فى جعل النمو المهنى للمعلم أثناء الخدمة عن طريق الاشتراك فى الدورات التدريبية أو الدراسات العليا أساساً فى الترقية.

١٨ ـ أن تسعى الدول العربية ما أمكن إلى إنشاء مراكز وطنية للبحوث التربوية وأن تعمل الدول العربية التى يوجد فيها مثل هذه المراكز على تطويرها ورفع كفاءتها.

١٩ ـ أن تسعى كليات التربية والمعلمين إلى إضافة تخصصات جديدة تتفق وحاجات الأقطار العربية ومتطلبات التطور العلمى والتكنولوجى مثل الإرشاد التربوى والوسائل المعينة واقتصاديات التعليم والتخطيط التربوى وغيره.

ثالثا: فى هيئات التدريس بكليات التربية والمعلمين:

٢٠ ـ أن تقوم كليات التربية والمعلمين بوضع خطة متكاملة لتوفير القوى العاملة المتخصصة اللازمة على المدى القريب والبعيد لمواجهة النقص واستكمال أعضاء هيئة التدريس المطلوبة فى التخصصات القائمة والمستحدثة لكل قطر عربى وذلك عن طريق تشجيع الدراسات العليا فى كل كلية والمنح والبعثات الداخلية وعن طريق المنح والبعثات الخارجية فى التخصصات غير المتوافرة محليا.

٢١ ـ أن توفر كليات التربية والمعلمين المختبرات والمراجع والدوريات والأجهزة العلمية اللازمة لقيام أعضاء هيئة التدريس ببحوثهم العملية وذلك ضمانا لنموهم المهنى والعلمى.

٢٢ ـ أن تعمل وزارات التربية والتعليم العالى والبحث العلمى والجامعات على إقامة نظام للحوافز المادية والمعنوية المجزية لمن يشرف من أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية والمعلمين على رسائل الماجستير والدكتوراه لطلاب الدراسات العليا.

٢٣ ـ أن تعمل وزارات التربيـة والتعليم العالى والبحث العلمى والجامعات على إعادة النظر فى النصاب التدريسى لأعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية والمعلمين وسلم الرواتب بما يتناسب مع مكانتهم وجهودهم ومسئولياتهم وما يطلب منهم فى ميادين التربية والتعليم.

٢٤ ـ أن توفر كليات التربية والمعلمين الفرص لتمكين أعضاء هيئة التدريس فيها من التفرغ للاطلاع على أحدث ما استجد فى الحقل التربوى مسايرة للركب العلمى المتجدد ورفعا لمستوى كفاءتهم وزيادة قدرتهم على القيام بالبحث العلمى وذلك لفترة سنة على أقل تقدير كل خمس سنوات.

٢٥ ـ أن تسعى كليات التربية والمعلمين إلى زيادة عدد أعضاء هيئة التدريس فيها من أجل الوصول إلى حد معقول لا يتجاوز واحداً إلى عشرين من حيث نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى عدد الطلاب.

٢٦ ـ أن تقوم أمانة اتحاد الجامعات العربية بالإجراءات اللازمة لحصر رسائل الماجستير والدكتوراه فى العلوم التربوية فى كل قطر عربى للإفادة مما تتضمنه من نتائج وتوصيات ومقترحات لتكون مرجعاً لأعضاء هيئة التدريس للإفادة ولتوفير الجهود.

٢٧ ـ أن تبذل الدول العربية غاية جهدها لتشجيع عودة علماء التربية وغيرهم من العلماء المهاجرين للإسهام مع أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية والمعلمين فى تحمل مسئولياتهم العملية والقومية.

رابعا: فى وسائل التعاون والتنسيق بين كليات التربية والمعلمين فى الوطن العربى:

٢٨ ـ أن يتم التبادل فى النشرات واللوائح والنظم والقوانين ،والرسائل والبحوث العلمية بين كليات التربية والمعلمين.

٢٩ ـ أن تيسر الجامعات العربية سبل تبادل الزيارات العلمية القصيرة الأمد بين أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية والمعلمين وأن تشجع إعارتهم فى حدود إمكاناتهم على أن تمنح الأولوية للأقطار التى تكون حاجتها إليها أشد وخاصة فى مرحلة الإنشاء.

٣٠ ـ أن تسهل الجامعات العربية إجراءات انتقال الطلاب بين كليات التربية والمعلمين فى الأقطار العربية، ويقتضى ذلك أن تسعى هذه الكليات للتقارب والتكافؤ فى مستواها الدراسى، وأن تشجع كذلك كليات التربية والمعلمين على تبادل الزيارات واللقاءات بين وفود الطلاب عملا بمبدإ اعرف وطنك العربى.

٣١ ـ أن يقوم اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بوضع مناهج ومراجع فى المقرر الخاص بالمجتمع العربى والقضية الفلسطينية تدرس لجميع طلاب كليات التربية والمعلمين فى جميع أرجاء الوطن العربى.

٣٢ ـ أن يقوم اتحاد الجامعات العربية بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإجراء دراسة وافية موضوعها اعتماد كلية للتربية تكون مركزاً رائداً للبحوث والدراسات العليا، وتغذية كليات التربية والمعلمين فى الوطن العربى بالباحثين وأعضاء هيئة التدريس فى ميادين التربية وكذلك دراسة كافة الوسائل اللازمة لدعم هذا المركز بشرياً ومادياً.

٣٣ ـ أن يقوم اتحاد الجامعات العربية مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بدراسة مشروع إقامة جهاز مركزى يكون مسئولا عن تبادل الوثائق والنشرات وغيرها بين كليات التربية والمعلمين وتنسيق جهودها فى البحوث والدراسات.

٣٤ ـ أن يقوم اتحاد الجامعات العربية بدراسة مشروع إنشاء اتحاد لأساتذة التربية فى كليات التربية والمعلمين.

٣٥ ـ أن تشجع الدول العربية إقامة جمعيات تربوية على مستوى القطر تضم المتخصصين فى ميادين التربية وتكون نواة اتحاد عربى لهذه الجمعيات للمربين العرب.

٣٦ ـ أن تشجع الدول العربية التى لم تقم فيها نقابات للمعلمين إنشاء مثل هذه النقابات وأن تكون نقابات المعلمين فى كل الأقطار العربية لكافة العاملين فى مستويات التعليم المختلفة.

٣٧ ـ أن تعمل وزارات التربيـة والتعليم العالى والبحث العلمى والجـامعات على اختـيار عـدد من المدارس وتجهـيزها بما يلزم لتكون مـدارس تجريبـية ملحـقة بكليات التربية والمعملين.

٣٨ ـ أن تعمل الدول العربيـة على توفير الأبنية اللازمة لعمل كليـات التربية والمعلمين فى إعداد وتدريب المـعلمين وفى الدراسات العليا والبحـوث بحيث توفر هذه الأبنية الأساس المادى اللازم لتطور هذه الكليات ونموها.

٣٩ ـ أن يعمل اتحاد الجامعـات العربية بالتعاون مع اتحاد الجامـعات الأفريقية على رسم سياسة خاصة بإعداد المعلمين اللازمين للاحتياجات فى البلدان الأفريقية الناشئة التى تطلب المعلمين من الأقطار العربية ليـقوموا بالتدريس باللغة العربية أو باللغة الأجنبية.

٤٠ ـ أن تعمل الجامعات العربية، على أن تكون كليات التربية متكاملة تضم الأقسام العملية والأدبية إلى جانب الأقسام التربوية.

ملحق رقم (٢)
الندوة العربية البيئية
الكويت فى سنة ١٩٧٦

أولا: التربية البيئية، مفهومها، أهدافها:

إذا كانت التربية عملية تنمية للاتجاهات والمفاهيم والمهارات والقدرات عند الأفراد بمعنى تنمية الشخصية المتكاملة والمتوازنة فى اتجاه معين لتحقيق الأهداف التى يضعها المفكرون لكى تحققها العملية التربوية فإنه لا يزال تعرف الفرد على مقومات بيئته الطبيعية والاجتماعية من أهم الأهداف التى سعت وتسعى التربية لتحقيقها، ذلك لأن هذا من أهم الأهداف الثابتة للتربية التى تلتزم بتزويد الفرد بفهم لعناصر البيئة وظواهرها بأسلوب علمى يبعده عن الخرافات الشائعة، وما ذلك إلا لأن هذا الجانب من الأهداف يعالج كيفية تفاعل الإنسان مع بيئته ومصادرها بطريقة تكفل له حسن استغلالها وتؤدى إلى استمرار التوازن بينه وبين تلك المصادر لاستمرار وجوده وتمتعه بتلك المستويات من المعيشة التى توصل إليها عن طريق كفاحه الدائب على مر العصور، ذلك أنه من المعروف أن الإنسان يعتمد اعتمادا مطلقا فى حياته وتقدمه على البيئة وما فيها من مصادر طبيعية وعليها يعتمد فى تطوير معيشته ومؤسساته الاجتماعية والاقتصادية وتقبل وجوده نفسه، وكلما تطور الإنسان فى تفكيره وازداد فهمه لهذه المصادر استطاع أن يستفيد منها ويتحكم منها فى هذا القدر المكتسب من المعرفة العلمية والقدرة التكنولوجية ويزداد الفهم الاجتماعى بالمصادر الطبيعية فى حياة الإنسان وذلك للأسباب الآتية:

١ ـ اعتماد الإنسان عليها اعتمادا كليا لبقائه وتطور سبل معيشته.

٢ ـ ازدياد أعداد السكان زيادة كبيرة بجانب المصادر المحددة على هذا الكوكب الذى يعيش عليه.

٣ ـ التطور العلمى والتكنولوجى الذى قدم من الوسائل والطرق للاستفادة من الكثير من المصادر التى لم تكن تستخدم فى الماضى.

٤ ـ اختلال التوازن فى البيئة بصورة حتمت العمل على حسن استغلالها وصيانتها، وهذا يعنى بالضرورة المحافظة على المصادر الطبيعية بمعنى حسن استغلال كنوز الأرض وبمعنى عدم الإسراف عند استعمالها واستخدامها.

ويمكن تلخيص صور سوء استخدام المصادر الطبيعية فيما يلى:

١ ـ إتلاف التربة الزراعية.

٢ ـ استنزاف المعادن.

٣ ـ استنزاف المصادر المائية وتلويثها.

٤ ـ إبادة الغابات وحرقها.

٥ ـ إقامة المدن فى غيرأماكنها الصحية.

٦ ـ تلوث الهواء.

٧ ـ عدم حماية الحيوانات البرية.

٨ ـ تدمير الأماكن الجميلة.

٩ ـ الاختيار غير العلمى للمناطق التى تستزرع أو تستصلح.

١٠ ـ تخلف الإنتاج بشتى صوره عن المتطلبات الأساسية للإنسان.

ومن هنا يظهر دور التربية وخطورتها، فهى مهمة غاية الأهمية إذ أنه عن طريقها يمكن تنمية سلوك الأفراد بما يتمشى وأهمية المصادر الطبيعية فى حياتهم وتجعلهم يتصرفون بدافع من احترام القوانين إن وجدت أو يعملون على تشريعها بما يتمشى ومصلحة المجتمع والفرد على حد سواء.

بهذا نخرج إلى مفهوم التربية البيئية.

التربية البيئة:

هى عملية تكوين القيم والاتجاهات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعتمدة التى تربط الإنسان فى حضارته فى محيطه الحيوى الفيزيقى وتوضيح حتمية المحافظة على مصادر البيئة وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان وحفاظاً على حياته الكريمة ورفع مستوى المعيشة للفرد.

أهداف التربية البيئية:

إن التربية البيئية بمالها من أهمية تتحكم فى مستقبل الإنسان فى الوقت الحاضر وفى المستقبل هى مسئولية كل المربين على اختلاف مسئولياتهم وموافقتهم لذلك فإن وضوح الأهداف أمر حيوى وأساسى للعمل على تحقيقها عن طريق المناشط المتعددة للعملية التربوية فبرنامج التربية البيئية لابد أن يعمل على تحقيق الأهداف التالية:

١ - تنمية الفهم للمصادر الطبيعية وطرق صياغتها وحسن استغلالها.

٢ - توضيح أن جميع النشاط البشرى ومؤسساته المختلفة لها جذورها العميقة فى الاعتماد على المصادر الطبيعية بل ويعتمد عليها اعتمادا كلياً.

٣ - شرح وإبراز الوقائع التاريخية التى تدل على سوء استغلال بعض المصادر وما يترتب عليه من آثار ونتائج اقتصادية اجتماعية.

٤ - إعطاء البصيرة للتعرف على الدلالات التى قد تشير على إهدار وضياع بعض المصادر الطبيعية.

٥ - توضيح التبادل والترابط والتداخل بين الإنسان أو بيئته وما بها من مصادر طبيعية.

٦ - تصحيح الاعتقاد الخاطئ الذى قد يسود عند البعض بأن المصادر الطبيعية لا تنضب (لا تنتهى)مهما عبث الإنسان بها.

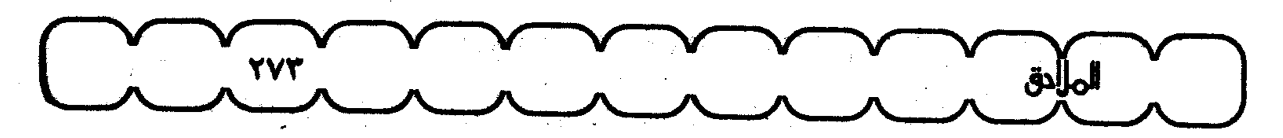
٧ - استبعاد فكرة أن العلم وحده يمكن أن يكون بديلا للمصادر الطبيعية.

٨ - توضيح العلاقة بين العلم ومنجزاته الذى تستخدم حالياً وإمكانياته المستقبلة فى هذا المجال.

٩ - تقدير الجهود التى بذلت فى الماضى وتبذل حالياً والتى قد تبذل مستقبلا للمحافظة على مقومات البيئة وحسن استغلالها.

١٠ - توضيح ضرورة حتمية التعاون بين الأفراد والمجتمعات بما فى ذلك المجتمع الدولى.

١١ - بناء فلسفة متكاملة عند الأفراد وتتحكم فى تصرفاتهم فى مجال علاقاتهم بمقومات البيئة.



التربية البيئية وإعداد المعلم

هناك اهتمام آخذ فى الازدياد بالتربية البيئية كما أن هناك حاجة ماسة إلى إعداد المعلمين القادرين على التدريس فى التربية البيئية ضمن مواد الدراسة فى مراحل التعليم العام وفى موازاة هذا لا توجد مناهج خاصة لتدريس التربية البيئية فى كليات إعداد المعلمين إلا فى حالات نادرة وبالتالى فإنه من الضرورى أن يوفر المعلم القادر على تحقيق أهداف التربية البيئية ويمكن أن يتم ذلك عن طريق تزويد المعلم بمفاهيم التربية البيئية فى أثناء إعداده فى معاهد وكليات المعلمين وعند تدريبه أثناء ممارسة الخدمة، ويتطلب إعداد المعلم لتدريس التربية البيئية أن تقوم معاهد وكليات إعداد المعلمين بالدور الرئيسى والفعال فى هذا المجال. وقد أصبح فى بعض الدول عدد من الكليات التى تتيح لدارسى البكارلوريوس والماجستير فرص التركيز على التربية البيئية للحصول على هاتين الدرجتين العلميتين. ويمكن أن يتم تدريب المعلمين أثناء الخدمة بالاستعانة بمعاهد وكليات المعلمين مما يتيح لهم فرص الاتصال المباشر بأساتذتهم ومناقشتها، فإذا تعذر ذلك فإنه يمكن أن يتم إعداد هؤلاء المعلمين باستخدام وسائل الاتصال كالتلفزيون وأفلام وأدلة المعلم.

معالم إستراتيجية للتربية البيئية العربية

لما كانت الوثبة الصناعية والاجتماعية والزراعية فى العالم قد أدت إلى تدهور البيئة وأصبحت حمايتها وتطويرها وتحسينها من الأمور الملحة والعاجلة الأمر الذى يبقى قاصراً مالم تبن الدول إستراتيجية تربية بيئية ترجع على جمهور المواطنين سواء فى القطاع المدرسى أو فى القطاع غير المدرسى.

وانطلاقا من الإحساس بالحاجة الملحة على ضرورة بناء خطة عربية بالتربية البيئية فقد توصل المجتمعون إلى إسترتيجية عربية يمكن تلخيص أهم معانيها وسماتها فيما يلى:

أولا: تطعيم مناهج التعليم بمختلف أنواعه ومراحله بالتربية البيئية بشكل متكامل مع المقررات الدراسية المختلفة فى التعليم العام وبشكل منفصل فى مراحل التعليم الجامعى.

ثانيا: إمداد المواطنين فى جميع الأعمار على مختلف المستويات بالقدر المناسب من التربية البيئية وكذلك، عن طريق وسائل الإعلام والجمعيات المعنية.

ثالثا: الأخذ بعين الاعتبار للبيئة فى مجموعها الطبيعى منها والذى هو من صنع الإنسان البيئى والاقتصادى والتكنولوجى والاجتماعى والتشريعى والثقافى والبيانى.

رابعا: التأكيد على أهمية بيان مشاركة فعالة فى تلقى حدوث المشكلات التى تتعرض لها البيئة.

خامساً: البحث عن قضايا البيئة الرئيسية بنظرة عالمية مع مراعاة الفوارق الإقليمية.

سادسا: التوجيه على الأوضاع الحالية والمستقبلة بالبيئة.

سابعا: البحث فى جميع أمور التربية من منظور بيئى.

ثامنا: التمسك بقيمة وضرورة التعاون المحلى والقومى والدولى فى حل مشاكل البيئة.

توصيات

تأسيسا على التقارير والمناقشات المستفيضة التى دارت خلال جلسات الندوة رأى الأعضاء ضرورة التوجه بالتوصيات التالية:

١ ـ الحث على ضرورة إجراء واستكمال المسح الشامل لتوقيعه والانتفاع به.

٢ ـ أن تعمل الدول العربية فى تنفيذها لخطط التنمية على مراعاة البيئة وحمايتها وحسن استثمارها بما يخدم أغراض التنمية الشاملة.

٣ ـ الحث على إنشاء هيئات متخصصة فى حماية البيئة رسمية وشعبية فى الأقطار العربية التى لا توجد بها مثل هذه الهيئات وأن تقوم المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإمداد الدول العربية بمعاونتها فى هذا المجال فى إنشاء مثل هذه الهيئات.

٤ ـ الحث على مرجع خاص لثقافة البيئة العامة بالإضافة إلى المرجعين الخاصين بالتعليم العام والتعليم الجامعى.

٥ ـ إعداد نماذج البرامج الإذاعية والتلفزيونية فى مجال التربية البيئية والتى تقدم للقطاعات المختلفة من الجمهور (أطفال ـ مدرسين ـ متخصصين).

٦ ـ الإسراع فى إعداد هيئة تدريس لمرحلة التعليم العالى يتخصص أفرادها فى العلوم المتكاملة والتربية البيئية، وذلك لتدريسها على مستوى كليات التربية ومعاهد المعلمين فى أقسام خاصة تنشأ كذلك حتى يمكن إعداد جيل من المعلمين المزودين بمفاهيم التربية البيئية.

٧ ـ إلى أن تستطيع إعداد الأفراد الجامعيين المتخصصين يمكن الانتفاع بفريق من الأساتذة فى مختلف التخصصات لتدريب المعلمين الحاليين.

٨ ـ تشجيع البحوث فى الدبلومات ورسائل الماجستير والدكتوراه داخل الوطن العربى وخارجه فى مجال العلوم البيئية المتكاملة والتربية البيئية.

٩ ـ اتخاذ الخطوات اللازمة لعمل معجم الأطفال فى البيئة والتربية البيئية يشترك فيها المتخصصون من كافة الدول العربية مع تدعيم المكتبة العربية بمراجع فى العلوم البيئية والتربية البيئية.

١٠ ـ إعداد الوسائل المعينة المناسبة التى تخدم أهداف التربية البيئية.

١١ ـ إقامة دورات منتظمة للخبراء العرب لتبادل الخبرات ولدراسة المشكلات الآنية والمستقبلية فى شتى المجالات المتعلقة بالتربية البيئية.

١٢ ـ عقد دورات تدريبية لمحررى الصحف ومعدى برامج التليفزيون حتى يمكنهم تناول نواحى التربية البيئية بالصور المناسبة.

ملحق رقم(٣)

ميثاق شرف للمعلم فى كل الدول العربية

إدراكا من المعلمين العرب للحقيقة التاريخية الثابتة وهى أن الوطن العربى مهد الحضارات والديانات. وأنه أسهم بأكبر جهد فى دفع التقدم الإنسانى منذ فجر التاريخ، وأن المعلمين الأولين وهم الممهدون له والبناة الحقيقيون لأمجاده وأن أحفادهم وخلفاءهم من المعلمين العرب المعاصرين هم أعظم قوى الدفع الجديدة إلى مواصلة جهاده الحضارى والثقافى وإقامة نهضته الشاملة على دعائم التقدم فى هذا العصر. وهى الإيمان بالله والحرية والعلم والديموقراطية والمساواة والعدالة.

واعتزازاً منهم بشرف مهنتهم وقداسة رسالتهم وعمق تأثيرها فى إقامة البناء الأدبى والمادى والروحى لأمتهم كما حدده ميثاق الوحدة الثقافية العربية.

وإيمانا منهم بأن هدف التربية والتعليم فى البلاد العربية هو تنشئة جيل عربى واعٍ مستنير مؤمن بالله مخلص للوطن العربى يثق بنفسه وبأمته يدرك رسالته القومية والإنسانية ويستمسك بمبادىء الحق والخير والجمال ويستهدف المثل العليا الإنسانية فى السلوك الفردى والجماعى.

وجمعا لقلوبهم وعقولهم على المعانى الخلقية والمفاهيم العلمية العليا لمهنتهم.

وتوحيداً لوجهات نظرهم على لواء واحد يرفعونه وشعار يحيون به ويرمقونه - وتحقيقاً لما جاء فى ميثاق الوحدة الثقافة العربية التى تنص المادة الرابعة عشرة منه على أن - (تساعد الدول الأعضاء وفقا لأوضاعها ونظمها الخاصة على إنشاء منظمة للمعلمين فى كل منها - لتعمل هذه المنظمات على ترقية مستوى المهنة التعليمية ورفع مستوى المعلم العربى - على أن يجمع هذه المنظمات اتحاد المعلمين العرب).

فإنهم يعاهدون الله عز وجل وأمتهم العربية الخالدة على الالتزام بمواد هذا الميثاق واحترامها.

مادة ١ - يتعاهد المعلمون العرب على الالتزام والتمسك بآداب مهنتهم واحترام تقاليدها ويدركون أن الدين هو الدعامة الأولى لتكوين الضمير الإنسانى.

مادة ٢ ـ يتعاهد المعلمون العرب على حفظ كرامة مهنتهم والاعتزاز بها والدفاع عن شرفها وعلى أداء واجباتها مع التمسك بحقوقها.

مادة ٣ ـ يتعاهد المعلمون العرب على اعتبار أن كلا منهم يمثل مهنته فى الوطن العربى كله ـ وأنه ملزم لذلك بالتعاون الكامل صفاً واحدا مع إخوانه المعلمين على النهوض برسالة التربية والتعليم.

مادة ٤ ـ يتعاهد المعلمون العرب على الذود عن الوطن العربى والتضحية فى سبيله وعلى التفانى فى خدمة المجتمع.

مادة ٥ ـ ينبغى أن تسود الديموقراطية الصحيحة بين المعلمين وأن يتسم التعليم بروح الحرية .

مادة ٦ ـ يتعاهد المعلمون العرب على تحقيق مستوى علمى جيد يؤدى إلى نهضة عربية شاملة، وعلى الجهات المختصة أن تشركهم فى إعداد المناهج والكتب المدرسية واختيار الوسائل التعليمية ووضع الخطة العامة وبحث التطورات الحديثة فى مجال خدمات التعليم .

مادة ٧ ـ يدرك المعلمون العرب تطور العلم وأثره فى التقدم الحضارى ولذلك يحرصون على متابعة حركتهم ويحركون الأجيال العربية الناشئه على مدى سرعتها.

مادة ٨ ـ يدرك المعلمون أن تذوق الجمال جانب من جوانب الحياة يجب تنميته بين التلاميذ.

مادة ٩ ـ يعمل المعلمون العرب على أن يكونوا أمام تلاميذهم مثلا صالحا فى الأخلاق والتحصيل العلمى ورواداً على طريق المعرفة والبحث عن الحقيقة باعتبارها أشرف هدف يرشدون الناشئين إليه .

مادة ١٠ ـ يدرك المعلمون العرب أن المعلم أب والطالب ابن وأن الرابطة بينهما روحية ـ ويزاولون مهنتهم فى ظل هذة العلاقات السامية.

مادة ١١ ـ يؤمن المعلمون العرب بوجوب توطيد العلاقة بين المدرسة والمنزل لتحقيق الإشراف المشترك على السلوك الخلقى للطالب وتحصيله العلمى ولذلك

يعملون على إشراك أولياء الأمور فى تحمل المسئولية عن بناء الأجيال الصاعدة بناء اجتماعيا وعلميا صحيحاً فى ضوء تعرف ظروف كل تلميذ ودراسة نفسيته ومشكلات حياته رغبة فى تذليل صعوباتها.

مادة ١٢ ـ يعمل المعلمون العرب على أن تكون المدرسة مركز إشعاع ثقافى واجتماعى ومركز خدمات وإرشادات فى حيها وبيئتها حتى يضمنوا للتلاميذ الوسط الصحى الملائم الذى يصون ما يحصلونه فى المدرسة من العوامل التى تقضى على آثاره الطيبة.

مادة ١٣ ـ يؤمن المعلمون العرب بتوطيد علاقات الزمالة بين أفراد أسرة التعليم وقيامها على الثقة والاحترام المتبادلين والتعاون المثمر على أداء واجبات المهنة وتذليل صعوباتها.

مادة ١٤ ـ يعمل المعلمون العرب على تشجيع النشاط والعمل الجماعى بينهم فى إطار المنظمات المهنية التى تمثل مصالح المهنة ومصالحهم الأدبية والمادية وترعى حقوقهم وترتب الضمانات والتأمينات لحياتهم وحياة أسرهم.

مادة ١٥ ـ يعلم المعلمون العرب أن لكل ثقافة قيمتها وأنهم الحافظون لسلامة لغتنا الفصيحة أساس قوميتنا العربية وأنهم بناة ثقافتها وحراسها والعالمون بمكانتها العالمية وبدورها فى الأحداث والقضايا الإنسانية الكبرى؛ ولذلك يتعاهدون على نشر الوعى بهذه الأهداف القومية بين التلاميذ والتبصير بالمعوقات التى تعترضها، كالجهل والأمية والاستعمار، والصهيونية، والتجزئةوالطائفيةوالعشائرية، كما يتعاهدون على تعبئة قواهم وقوى تلاميذهم لكفاح هذه المعوقات واسترداد الأجزاء السليبة من الوطن العربى وعلى رأسها فلسطين.

مادة ١٦ ـ يلتزم المعلم العربى بروح هذا الميثاق ونصه وكل خروج على نصوص مواده وروحه يخضع للإجراءات والجزاءات التأديبية التى تنص عليها القوانين واللوائح التى تنظم عمله.

مادة ١٧ ـ يؤدى كل معلم عند بدء مزاولة العمل القسم التالى :ـ

(أقسم بالله العظيم أن أؤدى عملى بالأمانةوالشرف وألتزم بمبادئ ميثاق المعلم العربى وأحترم قوانين المهنة وآدابها)

ملحق (٤)

ثبت بأهم المصطلحات

Absolute	مطلق
Abstract intelligence	ذكاء مجرد
Administration	إدارة
Aims of Education	أهداف التربية
Alternating Education	تعليم متناوب
Adjustment	تكيف
Analysis	تحليل
Anticipation	توقع أو تنبؤ
Autonomy	تسيير ذاتي
Abstraction	تجريد
Accreditation	تأهيل مهني
Actualization	تحقيق
Adult Educationl	تعليم الكبار
Balance	اتزان
Choice	اختيار
Consequitive System	نظام تتابعي
Coneepts of Education	مفاهيم التربية
Continuous learning	التعليم المستمر
Cost of Education process	تكليف العملية التعليمية
Community school	مدرسة المجتمع
Community teacher	مدرس المجتمع

Community education	تربية المجتمع
Compulsory attention	الانتباه القسرى
Contemplation	تأمل
Compulsory education	تعليم إلزامى
Classification	تصنيف
Dominating Sentiment	عاطفة سائدة
Directors	مديرون
Direct purposeful expericnce	الخبرة الهادفة المباشرة

التربية ـ العقل السليم فى الجسم السليم

Education is A sound mind in a sound body

التربية حفظ التراث الثقافى ونقله من جيل إلى جيل

Education is Conservation and transmission of cultaral heritage

التربية تكيف الفرد مع المجتمع

Eduction is adjustment of The Indvidual te society

التربية استغلال الذكاء البشرى

Education is Utilization of human intelligence

التربية خبرة تؤدى إلى مزيد من كسب الخبرة

Education is Experince that leads to more experience

التربية عملية استثمار وإنتاج أى عملية اقتصادية

Education is Investment and production

التربية عملية تنمية الشخصية المتكاملة والمتوازنة.

Education is integrated and balanced persentality development

Economics of Education	اقتصاديات التربية

Education Reward-Return	عائد التربية
Education Waste - Loss	فاقد التربية
Emotional Aspect	الجانب الانفعالى
Educational Structure	الهيكل التعليمى
Educational Planning	التخطيط التعليمى
Experiment	تجربة
Explanation	تفسير - شرح
Egocenricity	التمركز حول الذات
Entertainment	تسلية
Essence	جوهر
Educational Poltcy	السياسة التعليمية
Factorial analysis	التحليل العاملى
Frustration	إحباط
Fulfillment	إنجاز
Financing of education	تمويل التعليم
Fundementals of Edncation	أصول التربية
Fundamental Education	التربية الأساسية
Goals	أهداف
General Education	تعليم عام
Gifted Students	تلاميذ موهوبون
General Factor	العامل العام
Group Factor	العامل الطائفى
Ground religions	أديان وضعية

Graduate Studies	الدراسات العليا
Higher eduation	التعليم العالى
Harmony	انسجام ـ توافق
Homogeneous and heterogeneous/groups	جماعات متجانسة وغير متجانسة.
Human nature	الطبيعة الإنسانية
Hedonism	مبدأ اللذة
Human development	النمو الإنسانى (تنمية)
Integrated system	النظام التكاملى
Imputs	المدخلات
Individual Differences	الفروق الفردية
Infinitude	اللانهائية ـ الأبدية
Imagination	تخيل ـ تصور
Imitation	تقليد ـ محاكاة
Intellectual Values	القيم العقلية
Incomes	إيرادات ـ عائدات
Idealism	مثالية
International Eduation	تربية عالمية
Inetgration	تكامل
Interaction	تفاعل
Invariance	ثبات ـ عدم تغير
Industrial civiliaztion	حضارة صناعية
Institutions	مؤسسات ـ نظم
Insight	بصيرة

Immortality	خلود ـ أبدية
Liberal education	التربية الحرة
Logic	منطق
Lifelong Learning	التعليم مدى الحياة
Law of diminshing return	قانون العائد المتناقص
Learning by Doing	التعليم عن طريق العمل
Labour force	قوة العمل
Miehanical intelligence	الذكاء الميكانيكى
Moral education - Ethical Educaiion	التربية الأخلاقية
Mental aspect	الجانب العقلى
Moral or ethical aspect	الجانب الأخلاقى
Motion	حركة
Memory	ذاكرة
Mind	عقل
Material values	قيمة مادية
Moral Values	قيم أخلاقية
Materialism	المادية
Maturity	نضج
Means and ends	وسائل وأهداف
Monism	الواحدية
Milieu Education	التربية البيئية التلقائية
Normal distrbution Curve	منحنى الذكاء الجرسى
Natural science	العلم الطبيعى

Non-Being	لا وجود له
Organization of knowledge	تنظيم المعرفة
Organization of teachers	تنظيم المدرسين
Outputs	مخرجات
Occupational struru cture	الهيكل الوظيفى
Orientation	توجيه
Psychoanalysis	تحليل نفسى
Pleasure principle	مبدأ اللذة
Physical aspect	الجانب الجسمى
Primary education	التعليم الابتدائى
Preparatory or intermediate education	المرحلة الإعدادية أو المتوسطة
Principles of eductation	أصول التربية
Progress	تقدم - تطور
Personal identity	ذاتية فردية
Politics	السياسة
Personality	الشخصية
Process	عملية
Public relations	علاقات عامة
Purpose	غرض
Philosophy of Education	فلسفة التربية
Plasticity	مرونة
Professions	مهن
Patriotism	الوطنية (القومية)

Pargmatism	البراجماتية
Progressive school	مدرسة تقدمية
Unconscious	اللاشعور
Ultimate reality	الوجود النهائى
Response	الأستجابة
Reasoning	العقلانية
Reflective Thinking	التفكير المحقق
Repression	الكبت
Rationalist	العقلانى
Rationalism	العقلانية
Relativism	فلسفة النسبية
Rationalization	تجريد عقلى
Reward and punishment	ثواب وعقاب
Religion	الدين
Reason	عقل - تفكير
Religious Values	القيم الدينية
Religious Knowledge	المعرفة الدينية
Responsibility	المسئولية
Realism	المذهب الواقعى
Reality	الوجود - الواقع
Scientific Attiude	الاتجاه العلمى
Social reconstruction	إعادة البناء الإجتماعى
School Adminidtration	الإدارة المدرسية

Social environment	البيئة الاجتماعية
Structure	بناء ـ تكوين
Simplicity	بساطة
Social organization	تنظيم اجتماعى
Self-determination	تقرير المصير
Self-education	تعليم ذاتى
Self-expression	تعبير ذاتى
Self-Realization	تحقيق الذات
Spiritual aspect	الجانب الروحى
Specialists experts	أخصائيون
Secondry education	التعليم الثانوى
Speuific factor	عامل خاص
Social intelligence	ذكاء اجتماعى
Stimulus	مثير
Sociology	علم الاجتماع
Sociometries	مقاييس اجتماعية
Socio-economic status	المستوى الاجتماعى والاقتصادى
Self experience	الخبرة الذاتية
Skilled-Labourers	عمال مهرة
School size	حجم المدرسة
Sin	خطيئة
Self-transcendence	السمو بالذات
Science	العلم

Science of man	علوم الإنسان
Science of nature	علوم الطبيعة
Social sciences	العلوم الاجتماعية
Scientific philosophy	الفلسفة العلمية
Self Uadertanding	فهم الذات
Social change	تغيير إجتماعى
Social philosophy	فلسفة الحياة
Social values	القيم الاجتماعية
Spiritual values	القيم الروحية
Statistical laws	القوانين الإحصائية
School and society	المدرسة والمجتمع
Socicty and education	المجتمع والمدرسة
Standards	المعايير والمستويات
Subject-matter	المادة الدراسية
Substance	مادة
Traditional school	مدرسة تقليدية
Traditional education	تربية تقليدية
Traditional teacher	مدرس تقليدى
Testing	اختبار
Teacher education	تربية المدرسين
Theory and practice	النظرية والتطبيق
theory in education	النظرية فى التعليم

فهرس الكتاب

الفصل الرابع

الفصل الخامس

الفصل السادس

رقم الإيداع	١٩٩٤/١١٠٣٥
الترقيم الدولى I. S. B. N	977- 10 - 0729 - 7